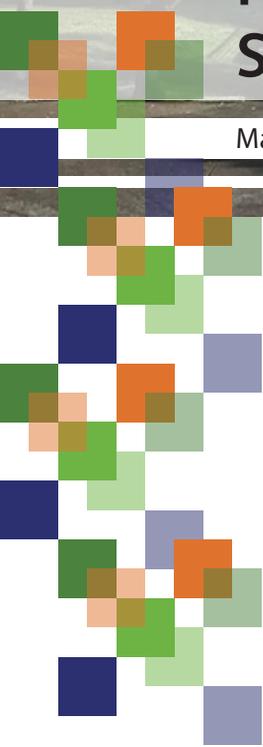




Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano

Mario Rueda Beltrán y Lilian Álvarez Arellano, coordinadores



Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano



Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

Conocimiento para transformar

Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano

Mario Rueda Beltrán y Lilian Álvarez Arellano, coordinadores



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, Noviembre de 2018

Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano / Mario Rueda Beltrán y Lilian Álvarez Arellano, coordinadores -- México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018.
174 p.; 150 x 230 mm.

El contenido es responsabilidad de los autores.

Diseño y formación

Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

Diseño de cubierta

Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

Fecha de publicación: 2018

ÍNDICE

Presentación	9
<i>Mario Rueda Beltrán y Lilian Álvarez Arellano</i>	
I. TEMAS TRANSVERSALES	11
Propuesta para identificar necesidades educativas regionales, a partir de la investigación educativa.	13
<i>Mario Rueda Beltrán y Marlen Yasmin Sánchez Mendoza</i>	
Gobernabilidad del Sistema Educativo Mexicano	17
<i>Aurora Loyo Brambila</i>	
Política científica y tecnológica	22
<i>Alejandro Canales Sánchez</i>	
Evaluación	24
<i>Melchor Sánchez Mendiola</i>	
II. EDUCACIÓN SUPERIOR	
Cobertura de Educación Media Superior y Superior	29
<i>Javier Mendoza Rojas</i>	
Financiamiento de la Educación Superior	43
<i>Javier Mendoza Rojas</i>	
Equidad en la educación superior: Propuesta de políticas de acción afirmativa para las universidades públicas.	52
<i>Marion Whitney Lloyd</i>	

Política educativa de inclusión en la educación superior: el caso de las Universidades Interculturales. 58

José Antonio Ramos Calderón

Política institucional para promover la inclusión educativa en la Educación Media Superior y Superior en la Universidad..... 69

Angélica Buendía Espinosa y Roberto Rivera del Río

Elementos clave para la evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior 76

Mario Rueda Beltrán y Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

Educación media y superior abierta y a distancia 82

María del Rocío Amador Bautista

Currículum y práctica docente en la educación superior. 89

María Concepción Barrón Tirado.

La práctica docente ante nuevos y emergentes entornos de aprendizaje 91

Edith Cárdenas Muñoz

III. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Propuestas para disminuir el abandono en el primer ciclo de Educación Media Superior: ámbito escolar-administrativo..... 97

Jesús Aguilar Nery y Gabriela de la Cruz Flores

Formación de profesores de la Educación Media Superior..... 102

Juan Fidel Zorrilla Alcalá

IV. EDUCACIÓN BÁSICA

Alfabetización mediática y digital en la educación básica 113

Janneth Trejo Quintana

Formación de directores de Educación Básica pública..... 118

Miguel Ángel Díaz Delgado

APÉNDICES

1. Productos de divulgación de la investigación del IISUE:	127
2. Lista de publicaciones sobre educación básica	130
3. Artículos de la revista Perfiles Educativos	132
4. Artículos de la Revista Iberoamerica de Educación Superior.....	139
5. Proyectos de investigación.	140

PRESENTACIÓN

Con el objetivo de contribuir a la tarea de analizar, proponer y establecer políticas educativas y rutas de trabajo que tomen en cuenta lo que la investigación arroja como resultados y conocimiento, un grupo de académicos del IISUE y otros vinculados al mismo se dio a la tarea de traducir investigaciones de largo alcance a propuestas concretas para transformar el sistema educativo.

En esta publicación, los investigadores presentan a modo de fichero o prontuario propuestas basadas en diagnósticos que a su vez son resultado de diversas investigaciones llevadas a cabo por los propios académicos.

Con este ejercicio se busca poner un instrumento de consulta sencillo en manos de la sociedad que será consultada sobre diversos aspectos de política educativa y así como en las de quienes tendrán distintos niveles de responsabilidad en el sistema nacional de educación.

En este fichero se ordenan diecisiete propuestas. Algunas están dirigidas a temas que tocan todo el sistema, como el financiamiento, la gobernanza o la evaluación; otras abordan asuntos concretos de niveles educativos en particular. Las propuestas están agrupadas según se trate de temas transversales que cruzan o conciernen a todo el sistema educativo, o bien de políticas y acciones dirigidas a alguno de los tipos, niveles y modalidades educativas.

Cada ficha enuncia el problema o área de oportunidad a que está dirigida, ofrece un diagnóstico, presenta la propuesta y ofrece referencias bibliográficas clave del tema. Cada propuesta viene suscrita por quienes las elaboraron.

El presente fichero o prontuario con propuestas para la transformación del sistema educativo aprovecha la experiencia de los académicos que atendieron la convocatoria de la dirección del IISUE que hizo la invitación a sintetizar y presentar el resultado de sus investigaciones en formato de propuestas fácilmente consultables.

La publicación es responsabilidad de los coordinadores de la misma. Dados los tiempos necesarios para llevar a cabo dictámenes, edición y publicación de un trabajo académico se optó por que la trayectoria de investigación en el tema de cada investigador avalara el resumen que presenta de sus indagaciones. Creemos que la pertenencia académica de los autores, la oportunidad del material y las bibliografías que acompañan a cada ficha son fundamento bastante para un trabajo de difusión.

Se incluyen en el presente documento un listado de las investigaciones y publicaciones del IISUE y una selección de sus productos de divulgación vinculados estrechamente al campo educativo. Asimismo, un conjunto de artículos de la revista Perfiles Educativos y de la Revista Iberoamericana de Educación Superior donde se presentan análisis y propuestas de interés para quienes tengan a su cargo o estén interesados en distintos aspectos del Sistema Educativo nacional. Finalmente, para facilitar la comunicación con los académicos del IISUE se incluyen los proyectos de investigación que cada uno de ellos desarrolla actualmente.

Los tiempos y los fines de la investigación y los del mundo de la política son diferentes; sin embargo, la investigación sobre temas educativos y la política educativa están estrechamente ligados en tanto buscan incidir en la mejora continua de las condiciones económicas, educativas, sociales, culturales y políticas de la sociedad mexicana. En esa búsqueda coincidimos todos los que participamos en este volumen.

Mario Rueda Beltrán
Director

Lilian Álvarez Arellano
Secretaria Académica

Coordinadores

I.
TEMAS
TRANSVERSALES

PROPUESTA PARA IDENTIFICAR NECESIDADES EDUCATIVAS REGIONALES, A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Mario Rueda Beltrán

Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

DIAGNÓSTICO

Mediante trabajo de académicos en todo México, la práctica de la investigación ha contribuido a la generación de conocimiento en materia de educación. El análisis de la educación en todos sus niveles ha orientado algunas acciones para indagar y encontrar áreas de oportunidad. El punto es que existen investigadores consolidados que cultivan objetos de investigación bien definidos a lo largo de todo el país. De esto dan cuenta –por poner un ejemplo– los llamados “Estados de conocimiento” elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde se sistematiza la investigación desarrollada en México correspondiente a la educación durante dos periodos consecutivos, de 1992 a 2002, y de 2002 a 2011, y cuyo antecedente está en el trabajo “La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa” que revisó la producción académica de 1982 a 1992. Esto significa que hay experiencia académica en materia de investigación sobre la educación, y que durante algunas décadas los investigadores se han fortalecido y consolidado en núcleos de investigación, a la vez que han formado a otros académicos.

Los diagnósticos necesarios para llevar a cabo cualquier intervención educativa, o para establecer líneas de política, deben partir de diagnósticos que la comunidad académica puede ayudar a realizar, por contar con experiencia en la investigación diagnóstica y por estar implantada regionalmente.

PROPUESTA

La presente propuesta consiste en llevar a cabo un trabajo conjunto para identificar las necesidades educativas por regiones, dada la diversidad del país, a partir de información actualizada y pertinente derivada de la investigación, al tiempo de recoger las perspectivas de los propios actores del

sistema educativo. Estas acciones podrían nutrir las políticas más urgentes a nivel local para atender los temas más significativos del sistema educativo. A continuación, se describe una propuesta de metodología, similar a la utilizada en un proyecto previo cuyo objetivo era elaborar una Agenda de Investigación Educativa Regional. Debido a su sencillez y al fomento del trabajo colaborativo fue muy bien recibida por los participantes.

Una manera sencilla de organizarse para abordar la gran temática a nivel nacional está en integrar equipos de trabajo por regiones. Se sugiere la distribución que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) utiliza: *Noroeste*: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora; *Noreste*: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas; *Centro-occidente*: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacana y Nayarit; *Metropolitana*: Ciudad de México; *Centro-sur*: Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Queretano y Tlaxcala; y *Sur-sureste*: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Una vez que se tiene el objetivo de registrar las necesidades educativas regionales, se enfoca la acción en generar la cooperación de investigadores en el desarrollo del sistema educativo nacional y en el proceso, proponer soluciones y recomendaciones. Primero hará falta identificar la producción de la investigación educativa asociada a los niveles escolares: básico, medio superior y superior; y así ubicar a los académicos que se han enfocado principalmente en estos temas, con lo que se conseguiría, además, gozar de una cartera de investigadores afines al estudio de problemáticas en el ámbito educativo a nivel nacional. Segundo, será indispensable diseñar estratégicamente una estructura que ordene los trabajos de investigación por niveles escolares y regiones para así visualizar las necesidades educativas y los alcances de las propuestas. Tercero, se requerirá valorar la congruencia de las temáticas halladas en la investigación educativa en función de los problemas regionales.

Para lograr tales objetivos, se recomienda desarrollar seminarios-taller como espacios de discusión por región, donde se analicen tanto los temas de investigación existentes como la observación de problemas en todos los niveles y tipos educativos. En el desarrollo de las actividades por región, se propone que haya investigadores coordinadores, uno que gestione las actividades en el nivel regional y otro que lo haga en el nivel local. Se plantea que los grupos estén conformados por representantes del sector académico que cuenten con producción en materia de educación, funcionarios de

instituciones que desarrollan acciones que supervisan y regulan el ámbito –como la SEP– y miembros del profesorado; en la medida de lo posible se sugiere que los grupos sean relativamente pequeños, ya que así se facilitan la colaboración y el intercambio.

Con el fin de señalar los problemas de primer orden en todos los niveles educativos por región, se recomienda realizar los seminarios-taller al menos en dos momentos. En el primero, basados en la revisión del material disponible, los invitados tendrán evidencias para compartir con los demás el escenario en el que se encuentra la educación y sus actores, exponiendo algunas características predominantes, como las tendencias, las condiciones y los desafíos presentes. En el segundo, trabajando en subgrupos organizados por niveles educativos, podrá analizarse lo expuesto y reconocer las necesidades educativas en las regiones, a partir de la información procedente de la investigación educativa.

De las sesiones de trabajo en las regiones, se obtendrá una aproximación a los temas compartidos a nivel nacional en el ámbito educativo, además del señalamiento de los correspondientes en lo regional y el análisis del estado de conocimiento vigente en materia de educación.

Así será posible desarrollar acciones de socialización de los principales resultados en eventos pertinentes, y su difusión en publicaciones especializadas para, en su caso, convenir la publicación de un libro que concentre lo hallado. Lo más importante será hacer posible la identificación y focalización de los problemas que requieren acciones inmediatas, y que podrán atender las políticas sectoriales.

Finalmente, cabe expresar que la metodología expuesta para identificar las necesidades educativas por regiones, a partir de información derivada de la investigación educativa, es una propuesta en la que son bienvenidas las sugerencias a fin de conseguir que resulte un llamado nacional para que se involucren quienes la producen, con la finalidad de obtener un enlace verdadero de la investigación con la práctica para contribuir así al desarrollo oportuno de un sistema educativo de calidad en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rueda, M. (Coordinador) (2006), *Notas para una Agenda de Investigación Educativa Regional*, México, COMIE.
- Weiss, Eduardo (Coordinador) (1996), Colección: *La investigación educativa de los ochenta, Perspectivas para los noventa*, México, COMIE.

Rueda Beltrán, Mario (Coordinador) (2003), *La investigación educativa en México, 1992-2002 (Colección Estados del Conocimiento)*, México, COMIE-Grupo Ideograma Editores.

Muñoz Izquierdo, Carlos (Coordinador) (2013), *La investigación educativa en México, 2002-2011 (Colección Estados del Conocimiento)*, México, COMIE-ANUIES.

GOVERNABILIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

| *Aurora Loyo Brambila*

DIAGNÓSTICO

Es desesperanzador observar que, en un país con tantas necesidades y promesas incumplidas, cada seis años se pretenda comenzar de cero, desechando de tajo lo anterior, sin que medien análisis, diagnósticos ni evaluaciones. Cuando lo que se afecta es la educación de millones de niños y adolescentes se incrementa el desconsuelo. La educación es el reino propicio para imponer el más descarnado voluntarismo que alimenta y se alimenta del protagonismo y de la ambición. “Quiero y puedo” pareciera haber sido el mantra de quienes han tenido en sus manos el poder de decisión. Y es que, si “la educación es asunto de todos” qué mejor para un político que anunciar, promocionar y publicitar cambios espectaculares.

Hoy estamos ante una nueva consulta de la cual, según se ha dicho, emergerán las propuestas que se presentarán al Poder Legislativo con el objetivo de transformar el marco jurídico de la educación. Empero, no hay visos de que se esté gestando una reflexión colectiva pausada, ajena a filias y a fobias.

Nada nos impide, sin embargo, emprender, en compañía de nuestros eventuales lectores, un ejercicio personal. Me he preguntado en los últimos días de qué manera las decisiones jurídicas, administrativas y políticas del gobierno peñista afectaron el entramado institucional de la educación básica. Igualmente me interesa identificar algunos de sus errores y aciertos y por fin verter algunas recomendaciones que incentiven el debate. Comienzo por señalar que, en efecto, hubo cambios importantes en tres ámbitos interconectados que son de importancia para la gobernabilidad del sistema: evaluación, control sobre la carrera docente y federalismo.

En la medida en que mi interés se centra en las instituciones y en los actores del sistema, es útil retroceder en el tiempo hasta la llamada “modernización educativa” del gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Desde entonces, la agenda educativa del gobierno mexicano se adhirió al discurso educativo internacional. Los tres asertos, casi dogmas, fueron: la educación que se ofrece es pésima; los sindicatos docentes son el principal obstáculo

para mejorarla y la descentralización es buena y necesaria. En el caso de México, modernizar la educación significó modernizar al aparato educativo y modernizar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Un cuarto de siglo ha transcurrido desde entonces. La política educativa se caracterizó por su carácter gradualista, aun cuando cada nueva administración impuso estilos propios y unas cuantas innovaciones. Pero en su conjunto, las orientaciones de los noventa mantuvieron su vigencia en el nuevo siglo y hubo una continuidad que no se observó en otros países de la región, sujetos a fuertes vaivenes políticos. De ahí que las reformas legislativas de 2012-2013, pese a que en su momento se presentaran como una vuelta de tuerca, fueron más bien la cristalización de ese lento proceso reformista.

El objetivo primordial de los cambios legislativos consistió en utilizar la evaluación docente como un instrumento de control para disminuir la interferencia sindical en la esfera educativa con un ancla constitucional que dificultara cualquier intento de revertir su implantación. Los resultados electorales del primero de julio pasado sacudieron los cimientos de estas certidumbres y hoy —mientras unos auguran ruptura— otros luchan por recuperar la senda de la continuidad.

Por el momento reina la ambigüedad por lo que vale hacerse esta pregunta: ¿Qué elementos de la llamada “reforma educativa” son útiles hoy para la gobernabilidad del sistema educativo y qué elementos, por el contrario, la ponen en riesgo? A partir de la observación de la escena educativa y política considero que el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador otorga prioridad a la búsqueda de un arreglo institucional y político que recupere la alianza histórica del magisterio con el Estado pero —y esto es fundamental— sin echar por la borda aquellas piezas clave del andamiaje jurídico y administrativo vigente, que aseguran el mantenimiento de la rectoría estatal del sistema.

La primera pieza que quedó establecida en los cambios legislativos fue un servicio profesional docente cuya reglamentación es imprescindible si se aspira a tener maestros y directivos escolares bien preparados y con incentivos adecuados. Hay mucho que repensar y modificar respecto a la Ley General del Servicio Profesional Docente publicada en septiembre de 2013, pero no cabe duda en que marca un cambio sustantivo respecto a la situación anterior en la que el trabajo profesional de los maestros no tenía siquiera un estatuto que le fuera propio.

Las modificaciones que se hagan a esta ley no pueden dejar de lado las quejas y sugerencias que a lo largo de estos cinco años los maestros han

venido señalando en documentos, en movilizaciones y a través de las redes sociales, amén de las que se expresen en el curso de las consultas que se están llevando a cabo. Otra fuente muy importante a ser tomada en cuenta estriba en la recuperación de las experiencias adquiridas por quienes han laborado en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por último, nada impide analizar estudios y experiencias internacionales que se hacen cargo de las necesidades inherentes a los diversos tramos de la carrera docente, desde la formación inicial hasta la jubilación. Un servicio docente profesional con reglas claras y razonables dignifica al magisterio, le brinda certidumbre y permite un paulatino mejoramiento de la educación. Sobre todo, delimita —sin producir interferencias— dos esferas: la profesional y la laboral. Toda vez que mediante las reformas del 2012-13 se consiguió marcar esa frontera, resultaría un sin sentido que el equipo entrante prescindiera de los beneficios que esta norma introdujo. De ahí que, si bien son necesarios cambios de fondo a la Ley General del Servicio Profesional Docente, ésta no debería ser abrogada.

La segunda pieza que introdujo la reforma es la de un INEE como órgano constitucional autónomo del Estado (23 de febrero de 2013). De nuevo la ley reglamentaria que constituye el marco en el que el Instituto opera, requiere de modificaciones. Pero esto no debe oscurecer el hecho de que el INEE es ya un referente internacional como centro generador de datos y de estudios confiables sobre el sistema educativo nacional. Una vez que el INEE se vea desembarazado de la camisa de fuerza con la que operó durante este sexenio, para lo cual el primer paso consiste en eliminar la excesiva reglamentación de todo lo referente a la evaluación de los docentes, estará en mejores condiciones de cumplir todas las funciones para las que fue creado. Quedan también pendientes otras dos cuestiones que deben de repensarse: la necesaria interdependencia del INEE con la SEP y con los gobiernos estatales.

Con las dos piezas clave señaladas en el diagnóstico —un servicio profesional docente pensado no en términos de control sino de un verdadero desarrollo profesional y un INEE desembarazado de la carga de un esquema para la evaluación docente agresivo y mal diseñado— el nuevo gobierno estará en condiciones de redefinir el arreglo político institucional entre el Estado y el magisterio organizado. No es posible, ni menos aún deseable hacer retroceder el reloj a los años noventa. Los maestros esperan algún tipo de reivindicación, pero la Carrera magisterial, como tal, no puede ser reimplantada. Y si bien la gobernabilidad del sistema requiere de un nuevo

acuerdo, éste no puede emular al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que fue un pacto político firmado con la dirigencia de un sindicato monolítico y corporativo. Por último, el federalismo educativo no puede seguir funcionando sobre las mismas bases. A sus limitaciones originales se añadió la recentralización de la nómina magisterial que fue una respuesta coyuntural e incompleta, aunque necesaria, para poner freno a la ineficacia administrativa y a los abusos de los gobiernos estatales.

PROPUESTA

Todo indica que la propuesta de cambios legislativos en materia educativa será una de las primeras acciones del nuevo gobierno. Mis recomendaciones son sencillas. La primera consiste en evitar en lo posible la sobrerreglamentación, pues ésta no sólo provoca incumplimiento y simulación, sino que es especialmente dañina cuando no se tienen claras las rutas sobre las cuales se quiere avanzar. La segunda recomendación consiste en conservar y fortalecer la autonomía del INEE, permitiéndole definir formas y tiempos de evaluación, aligerando el peso que ha significado para el Instituto la sobrecarga de las evaluaciones docentes tal y como fueron diseñadas y dándole espacio y libertad para dar cumplimiento a otras funciones igualmente importantes. La tercera tiene que ver con la eficacia e implica diseñar mecanismos de coordinación que tomen en cuenta los recursos financieros y humanos con los que cuenta el sistema y establecer condiciones y reglas claras para el desarrollo profesional de los maestros.

Las reformas del 2012-13 mostraron que tenían pies de barro. Hubo, como ya dije, logros que no deben tirarse por la borda y errores a rectificar, algunos que fueron errores de concepción, otros achacables a la precipitación con la que se procedió. En mi opinión la solución que se quiso dar al “factor sindical” fue provisoria e inestable. El golpe que representó el arresto de Elba Esther Gordillo para el SNTE devino, con la nueva dirigencia nacional, en una aparente normalidad, normalidad fincada en la exclusión de los núcleos de maestros que pertenecen a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Esa exclusión no impidió, sino que incentivó la vehemencia de la protesta. Ya ni siquiera la eliminación de la “evaluación punitiva” cerrará las heridas. A ello se suma que la activación de los grupos afines a la maestra Gordillo produce nuevas y graves pugnas en el seno del campo “institucional”.

No hay recetas para destrabar estos conflictos, pero un planteamiento inicial consiste en que las nuevas autoridades políticas y educativas practiquen un real reconocimiento de las diferencias. Reconocer al otro, escucharlo, penetrar en su lógica, en el ritmo de sus tiempos. A mi juicio no es posible ya pensar en un acuerdo educativo cupular. Y más que un nuevo pacto, se requiere de la autoridad un trabajo cotidiano para generar consensos, un trabajo honesto, responsable, modesto y eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vaillant, Denise (2004), "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [Documento de Trabajo]*, núm. 31, pp. 1-40, <https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf>, consultado el 23 de octubre, 2018.
- Loyo, Aurora (1993), "¿Modernización educativa o modernización el aparato educativo?", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 55, núm 2, pp. 339-349, <https://www.jstor.org/stable/3541115?seq=1#page_scan_tab_contents>, consultado el 23 de octubre, 2018.

POLÍTICA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Alejandro Canales Sánchez

DIAGNÓSTICO

La inversión es uno de los instrumentos más sobresalientes en el terreno de las iniciativas para la actividad científica y tecnológica, tanto para los organismos internacionales como para los gobiernos nacionales o las comunidades de referencia. También es uno de los motivos más frecuentes de controversia entre los diferentes grupos de científicos y la autoridad correspondiente y de ésta hacia los empresarios que no parecen muy dispuestos a participar.

Desde el comienzo de los años ochenta, en el auge de la planeación de esa época, quedó expresado en el Plan Global de Desarrollo la intención y la meta de destinar el 1% del PIB para ciencia y tecnología. Ahí quedó registrado que para 1982 el gasto nacional del sector cumpliría esa meta. Ahora, casi cuatro décadas después, sigue la intención y también los indicadores siguen apareciendo en los programas de gobierno. Incluso aparece en leyes secundarias, pero sigue sin cumplirse.

Desde el 2002 la legislación educativa, en su artículo 25, estableció que se debe destinar, al menos, el uno por ciento del PIB de gasto público para investigación científica y desarrollo tecnológico en las instituciones de educación superior. Nótese que se refiere a gasto público y es solamente gasto en instituciones educativas. Un ordenamiento que en su momento pareció cumplir las expectativas de algunos legisladores y científicos, pero que simplemente resultó imposible llevar a efecto. Si se pusiera en marcha implicaría más que duplicar el presupuesto para toda la educación superior y suponer una infraestructura que hoy no se aprecia en el conjunto de universidades. A pesar del error, la norma persiste.

En 2004 se aprobó otra modificación importante a la legislación científica. La adición del artículo 9 Bis a la ley de ciencia y tecnología para precisar que: *“El Ejecutivo Federal y el Gobierno de cada Entidad Federativa, con sujeción a las disposiciones de ingresos y gasto público correspondientes que resulten aplicables, concurrirán al financiamiento de la investigación científica y desarrollo tecnológico. El monto anual que el Estado -Federación, entidades federativas y municipios- destinen a las actividades de investigación científica*

y desarrollo tecnológico, deberá ser tal que el gasto nacional en este rubro no podrá ser menor al 1% del producto interno bruto del país mediante los apoyos, mecanismos e instrumentos previstos en la presente Ley”.

En ese párrafo de la ley se establecieron las precisiones y condiciones que la normatividad educativa había soslayado. Por ejemplo, el esfuerzo financiero sería “con sujeción a las disposiciones de ingresos y gasto público”, o sea, cuando se pudiera. Más importante: el monto de los recursos financieros para cumplir lo que dice la ley son de gasto nacional y no solamente para instituciones educativas. Esto es, los recursos incluyen gasto público y privado y son para todas las actividades científicas y tecnológicas, independientemente del recinto en el que se lleven a efecto.

PROPUESTA

Una: cumplir lo que dice el artículo 9 Bis de la ley de ciencia y tecnología, es una responsabilidad del gobierno federal y de legisladores. Tal vez, una posibilidad, como lo ha sostenido el jurista universitario Diego Valadés, es llevar a cabo una reforma constitucional. Él sugiere añadir un párrafo al artículo 25 constitucional, en el que se establezca la prioridad de la investigación y el desarrollo, así como su apoyo y financiamiento directo, no incluye monto preciso pero le daría fuerza legal. Otros legisladores han propuesto adicionar párrafos a los artículos 3º y 73 de la Constitución, también con la misma finalidad. Podría ser una u otra posibilidad, lo importante sería llevar el precepto a la Constitución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

Ley de Ciencia y Tecnología, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 18 de diciembre de 2015.

Ley General de Educación, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de enero de 2018

Secretaría de Programación y Presupuesto (1985), Planeación global y sistema nacional de planeación 1980- 1982, *Col. Antología de la planeación en México 1917 – 1985*, vol. 9, SSP-FCE.

Valadés, Diego (2014), “Una reforma constitucional para la investigación”. *Campus Milenio*. No. 462, Mayo 17, 2012, pp. 22-23.

EVALUACIÓN

Melchor Sánchez Mendiola

DIAGNÓSTICO

En todos los niveles educativos es indispensable incluir a la evaluación del y para el aprendizaje como elemento constitutivo del proceso de formación de estudiantes.

La evaluación educativa moderna es una disciplina profesional, cada vez más sofisticada, que requiere personas con preparación específica en el tema. Nuestro país prácticamente no produce nada del conocimiento global en este tema, y la investigación sobre educación requiere contexto para ser realmente aplicable. La necesidad de evaluación es continua.

PROPUESTA

Difundir en la sociedad, docentes y estudiantes el concepto moderno de evaluación educativa, no solamente *del* aprendizaje, sino *para* el aprendizaje. Para ello es recomendable realizar actividades efectivas de formación y profesionalización docente sobre los temas básicos de evaluación educativa. Asimismo, incluir en los diversos niveles educativos a profesionales de la evaluación educativa, para que colaboren en equipo con los docentes y las autoridades.

- Es necesario ampliar el abanico del marco conceptual de la evaluación educativa utilizando en el Sistema Educativo Nacional y abarcar los diversos paradigmas cuantitativos y cualitativos, buscando un balance adecuado a nuestro contexto, pero sin dejar de utilizar los avances científicos y técnicos en evaluación.
- Es menester utilizar con prudencia las herramientas modernas de analítica del aprendizaje, minería de datos y el uso de Big data educativos, siempre con asesoría pedagógica y sentido común.
- Se sugiere realizar actividades de divulgación con la sociedad y en los medios de comunicación, para que se tenga clara conciencia de los potenciales y limitaciones de la evaluación del aprendizaje, así como de las ventajas y desventajas de los diversos instrumentos existentes (exámenes escritos de opción múltiple, portafolios, evaluación asistida por computadora, evaluaciones orales, etcétera).

- Se requiere impulsar el uso de la evaluación formativa, para detectar tempranamente la situación educativa de los educandos y combinar la enseñanza con la evaluación continua en el aula o en los espacios educativos.
- Es conveniente avanzar en la evaluación de las “habilidades blandas” como habilidades de comunicación, habilidades socioafectivas, inteligencia emocional, liderazgo, etcétera.
- Desde hace unos años es posible realizar MOOC (Cursos Masivos Abiertos en Línea) gratuitos sobre evaluación educativa dirigidos a docentes, estudiantes de licenciatura y posgrado, y a la sociedad en general. Este recurso puede aprovecharse.
- Es deseable utilizar los resultados de la evaluación para alinear el currículo de las diversas carreras con los métodos y estrategias de evaluación, pues de otra manera se pierde una oportunidad muy importante de mejorar el aprendizaje logrado. Para ello es aconsejable utilizar el concepto moderno de “aprendizaje potenciado por la evaluación” (test-enhanced learning), ya que es extremadamente útil para hacer más eficiente y efectivo el proceso docente.
- En fin, promover e incentivar la investigación en evaluación del aprendizaje debe seguir siendo parte integral de los procesos didácticos, de planeación y de política educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- “Curso: Evaluación educativa del y para el aprendizaje en educación superior” (s.f.), en *Coursera*, <<https://www.coursera.org/learn/evaluacion-edu>>, consultado el 16 de octubre, 2018.
- “Journal of Learning Analytics” (2018), en *Society for Learning Analytics Research*, <<https://solaresearch.org/stay-informed/journal/>>, consultado el 12 de octubre, 2018.
- “Learning analytics” (s.f.), en *Wikipedia, the free encyclopedia*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_analytics>, consultado el 12 de octubre, 2018.
- “Test-enhanced learning.” (s.f.), en *American Psychological Association*, <<http://psycnet.apa.org/record/2013-44868-007>>, consultado el 16 de octubre, 2018.
- “Testing effect” (s.f.), en *Wikipedia, the free encyclopedia*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Testing_effect>, consultado el 12 de octubre, 2018.

- Hodges, Brian (2013). "Assessment in the post-psychometric era: Learning to love the subjective and collective", *Med Tech*, vol. 35, núm. 7, pp. 564-568, <<https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.789134>>, consultado el 12 de octubre, 2018.
- la evaluación en el aula*, México, uam, <[http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje .pdf](http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje.pdf)>, consultado el 12 de octubre, 2018.
- Martínez Rizo, Felipe (2013). "Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 128-150, <<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>>, consultado el 16 de octubre, 2018.
- Martínez-Rizo, Felipe (2012). "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en Inglés y Francés. Revisión de literatura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, pp. 849-875, <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>>, consultado el 15 de octubre, 2018.
- Moreno, Tiburcio (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar*
- Roedgiger, Henry, Putnam, Adam, y Smith, Megan (2011), "Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice", en J. P. Mestre y B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Vol. 55. The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (pp. 1-36), San Diego, CA, US, Elsevier Academic Press. <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00001-6>>, consultado el 12 de octubre, 2018.

II. EDUCACIÓN SUPERIOR

COBERTURA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Javier Mendoza Rojas

DIAGNÓSTICO

En los siguientes años se tendrá que seguir avanzando en la universalización de la educación obligatoria, incidiendo no solamente en el ingreso de los alumnos, sino principalmente en sus trayectorias escolares, ante la importancia que reviste el hecho de que los niños mantengan trayectorias escolares regulares desde su ingreso a educación básica.

La obligatoriedad de los tres grados de preescolar a partir del ciclo 2008-2009 no se ha cumplido: tan solo 3 de cada 4 niños de 3 a 5 años asiste a preescolar, y de ellos, tan sólo la mitad de los que tienen 3 años. Dada esta dinámica de atención, es necesario revisar la estrategia de ampliación de la cobertura para los niños de esta edad, pues difícilmente se modificarán los patrones de asistencia a la escuela de los niños más pequeños, sobre todo en las zonas rurales y urbanas marginadas. Ello tiene que ir acompañado del refuerzo de la educación temprana en las diferentes regiones del país, con prioridad en las zonas de mayores niveles de marginación social.

México está muy cerca de alcanzar la cobertura universal en primaria para los niños de 6 a 11 años, con una tasa neta de 98%. En secundaria, si bien con una cobertura neta menor (86%), la población de 12 a 14 años se ha venido incorporando de manera sostenida; en lo que va del siglo la cobertura aumentó en 19 puntos porcentuales.

Para la educación media superior, será difícil que se alcance la investigación para el ciclo 2021-2022 como está previsto en el decreto de 2012 que reformó el artículo 3º constitucional en el que se estableció su obligatoriedad, pues sólo 6 de cada diez jóvenes entre 15 y 17 años cursa estudios del nivel (tasa neta de cobertura). Incluso si se considera la tasa bruta (78.5% en el ciclo 2017-2018), difícilmente se alcanzará el 100% en ese ciclo.

Para los próximos años los principales desafíos de la cobertura del Sistema Educativo Nacional estarán en los tipos educativos de educación media superior y de educación superior, los cuales tendrán que enfrentarse con estrategias renovadas para lograr la inclusión de los jóvenes en opciones de calidad.

PROPUESTA

Estimación de la ampliación de la cobertura de educación media superior y superior para 2024 y 2030

En la estimación que se presenta, la universalización de la educación media superior se asume como el 100% de TBC (Tasa Bruta de Cobertura), si bien el artículo transitorio del decreto de la obligatoriedad de la EMS establece que el Estado tendrá el deber de “ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica”, es decir, solo se consideran los demandantes reales. Si se propusiera alcanzar una TBC del 100% para 2024, se requeriría ampliar la matrícula, como promedio anual, en 190 mil estudiantes, lo que sin duda requerirá un mayor esfuerzo al realizado en los últimos 17 años.

TABLA 1.

**ESTIMACIÓN DE MATRÍCULA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PARA LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA COBERTURA EN 2024**

Ciclo escolar	Población 15-17años	Matrícula EMS ^{1/}	Tasa Bruta de Cobertura	Variación de matrícula	
				No. de Estudiantes	%
2017-2018	6,668,747	5,237,003	78.5%		
2018-2019	6,651,533	5,427,492	81.6%	190,489	3.6%
2019-2020	6,639,775	5,621,544	84.7%	194,052	3.6%
2020-2021	6,625,988	5,813,094	87.7%	191,551	3.4%
2021-2022	6,608,334	6,000,288	90.8%	187,193	3.2%
2022-2023	6,592,830	6,188,417	93.9%	188,130	3.1%
2023-2024	6,579,521	6,377,723	96.9%	189,305	3.1%
2024-2025	6,570,679	6,570,679	100.0%	192,956	3.0%
Incremento de matrícula 2017-2018 a 2024-2025				1,333,676	25.5%

^{1/} Modalidad escolarizada, mixta y no escolarizada.

Fuente: Estimaciones propias con datos de CONAPO y SEP, Principales Cifras ciclo escolar 2016-2017.

En educación superior, la TBC fue de 38.4% en el ciclo 2017-2018. Esta tasa se encuentra diez puntos debajo de la TBC de América Latina que en promedio es de 48.4%. En el más reciente documento de la ANUIES (2018), se han propuesto, entre otras metas, alcanzar una TBC de 50% en 2024 y de

60% en 2030. Ello implica un incremento anual en promedio para los próximos 13 años, de 166 mil estudiantes de TSU y licenciatura, casi 40 mil más de los que 127 mil que se tuvieron en el período 2001-2017.

Sin embargo, cabe observar que en los dos últimos ciclos escolares se desaceleró el crecimiento de la matrícula de 5.3% en 2015 a 2.8% en 2017. Con relación a las modalidades para la expansión, se tendrán que seguir impulsando tanto la educación presencial como la educación abierta, a distancia y virtual, cuidando en todo momento la calidad de los servicios prestados.

TABLA 2.

**ESTIMACIÓN DE MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA
ALCANZAR UNA TASA BRUTA DE COBERTURA DE 60% EN 2030**

Ciclo escolar	Población 18-22 años	Matrícula TSU y Licenciatura ^{1/}	Tasa Bruta de Cobertura	Variación de matrícula	
				No. de Estudiantes	%
2017-2018	10,972,823	4,210,250	38.4%		
2018-2019	10,957,117	4,386,272	40.0%	176,022	4.2%
2019-2020	10,930,381	4,557,172	41.7%	170,901	3.9%
2020-2021	10,897,765	4,724,635	43.4%	167,463	3.7%
2021-2022	10,865,176	4,891,027	45.0%	166,392	3.5%
2022-2023	10,836,469	5,058,148	46.7%	167,121	3.4%
2023-2024	10,809,907	5,225,351	48.3%	167,203	3.3%
2024-2025	10,785,364	5,392,682	50.0%	167,331	3.2%
2025-2026	10,764,386	5,561,600	51.7%	168,917	3.1%
2026-2027	10,742,049	5,729,093	53.3%	167,493	3.0%
2027-2028	10,720,611	5,896,336	55.0%	167,243	2.9%
2028-2029	10,687,400	6,056,194	56.7%	159,857	2.7%
2029-2030	10,645,817	6,210,060	58.3%	153,867	2.5%
2030-2031	10,609,497	6,365,698	60.0%	155,638	2.5%
Incremento de matrícula 2016-2017 a 2024-2025				1,182,432	28.1%
Incremento de matrícula 2016-2017 a 2030-2031				2,155,448	51.2%

^{1/} Modalidad escolarizada, mixta y no escolarizada.

Fuente: Estimaciones propias con datos de CONAPO y Formatos 911 ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018.

Para la ampliación de la cobertura, se tendrán que mejorar los siguientes indicadores de acceso y trayectoria escolar: a) reducción de la tasa de abandono de educación media superior; b) incremento de la tasa de eficiencia terminal de educación media superior; c) incremento en la tasa de absorción de educación superior y c) reducción de la tasa de abandono de educación superior; y d) incremento de la tasa de eficiencia terminal de educación superior.

La mayor dificultad para universalizar la cobertura de la EMS es el elevado abandono escolar. En términos absolutos, en la última década han abandonado sus estudios cada año, en promedio, 622 mil alumnos, con pocas variaciones a lo largo del período, pese al mejoramiento gradual del indicador, que pasó de 18 al 13%. El mayor abandono se da entre alumnos de familias con menores recursos y con padres con baja escolaridad, si bien hay otros factores relacionados con la escuela, como son la baja asistencia, la reprobación y las bajas calificaciones. Las becas a los estudiantes han constituido la estrategia central para la impulsar la incorporación de jóvenes a EMS y abatir el abandono escolar.

Equidad en el incremento de la cobertura

Lograr el derecho a la educación de calidad, y que todas las personas completen los niveles de educación obligatoria, lleva a plantear el desafío de la equidad (INEE (2018a y 2018b), tanto en la disponibilidad de oferta educativa (lugares físicos) para todas las regiones del país y grupos sociales, como en la calidad de los servicios educativos ofrecidos a la población.

Según los resultados de un estudio sobre la desigualdad educativa, pese a la ampliación de la cobertura se sigue observando el patrón de diferenciación social y académica en las escuelas. En la medida en que se amplía la cobertura de la educación básica, la desigualdad en las transiciones se traslada a los niveles de educación media superior y superior. Ello constituye un reto para que las políticas públicas que se instrumenten a futuro incidan en una mayor equidad, pues como señalan los autores, “más oportunidades educativas para todos no equivale a mejorar las oportunidades de los grupos más desfavorecidos” (Blanco, 2014: 165).

En educación básica, la desigualdad tiene distintas manifestaciones. En educación preescolar se enfrentan problemas asociados a la obligatoriedad, principalmente en materia de desigualdad en la calidad de los servicios ofrecidos, toda vez que las zonas rurales y marginadas carecen de las

condiciones necesarias para cubrir a la población de tres a cinco años. Las profundas desigualdades en la provisión de la educación preescolar se manifiestan en que los grupos sociales con mayor desventaja son atendidos por docentes menos preparados y tienen las escuelas con mayores carencias (recursos materiales, equipamiento de aulas, condiciones pedagógicas), siendo las escuelas indígenas y comunitarias las que operan en peores condiciones (De la Cruz, 2018: 146).

La desigualdad también se da de manera acentuada en las escuelas de primaria y de secundaria, lo cual se pudo identificar con mayor precisión con los resultados del censo de escuelas, maestros y alumnos realizado en 2013. Las escuelas primarias en las zonas de mayor pobreza son las que presentan las mayores carencias (escuelas multigrado, comunitarias e indígenas); en el nivel de secundaria, las telesecundarias y las escuelas comunitarias están lejos de brindar un servicio equiparable al de las secundarias generales y técnicas (Ducoing, 2018: 197).

En educación media superior las nuevas opciones de educación abierta que se vienen impulsado para ampliar la cobertura, como son el telebachillerato comunitario y Prepa en línea, representan una segmentación más de los servicios que se ofrecen a distintos estratos de la población. La educación superior, que cuenta con una oferta muy diversificada en las modalidades presenciales y no presenciales, tampoco está exenta, sobre todo considerando que la desigualdad se traslada a la estratificación horizontal derivada del tipo de plantel y modalidad en que se estudia.

Entre las estrategias que los distintos gobiernos han seguido para favorecer la equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes están los programas de becas. PROSPERA, programa de inclusión social, ha sido el de mayor cobertura en educación básica y en media superior, y ha posibilitado la inclusión al SEN de los grupos sociales en mayor desventaja. De igual modo el Programa Nacional de Becas para educación media superior y superior ha tenido una incidencia favorable para el ingreso y la retención de estudiantes.

Sin embargo, a fin de trascender la visión asistencialistas de los apoyos monetarios, se requerirá de una mejor articulación entre los programas de becas, los proyectos de las escuelas y los programas de tutoría y acompañamiento de los estudiantes en situación de desventaja. Las desigualdades educativas no se derivan sólo de las desigualdades de los hogares de los alumnos; también tiene mucho que ver la situación de las escuelas: mientras los más pobres sigan asistiendo a las escuelas con mayores rezagos

e insuficiencias (en instalaciones, en personal, en recursos económicos), continuará la segmentación del SEN por más apoyos económicos y sociales de corte asistencialista que se otorguen. Con una visión de apoyo al logro educativo de los estudiantes, deberán fortalecerse las acciones en materia de equidad de género, apoyo a grupos con alguna discapacidad física y atención a grupos y comunidades de mayor vulnerabilidad social, rezago y marginación.

Para disminuir las brechas interestatales de cobertura se requerirá el diseño de una política que otorgue prioridad a las instituciones que se encuentran en las regiones y en los estados con mayor atraso en los indicadores de desarrollo económico, pobreza y marginación. Entre otras medidas, será necesario diseñar una estrategia de apoyo a los estados que tienen las coberturas más bajas en el país: en educación media superior Oaxaca, Guerrero, San Luis Potosí, Michoacán, Guanajuato, Chiapas y México, cuya cobertura es inferior a 70%; en educación superior Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Michoacán, Tlaxcala, Quintana Roo y Guanajuato, los cuales están por debajo del 30% y se han propuesto metas de cobertura del orden del 60% para los próximos 12 años.

Consideramos necesario que en la siguiente administración se impulse una política a favor de la equidad y la disminución de las desigualdades en todo el sistema educativo, desde preescolar hasta educación superior, pues continuar con la ampliación de la cobertura con una creciente estratificación de las escuelas por su infraestructura, recursos y condiciones de operación, contraviene lo establecido en la Constitución para dotar a todos de una educación de calidad.

Gobernanza y financiamiento

El esfuerzo que se requiere realizar para la ampliación de la cobertura, principalmente en educación media superior y superior, requiere de un rediseño institucional en materia de planeación, programación y financiamiento, así como de un nuevo acuerdo entre la federación y los estados para la concurrencia en la prestación de los servicios educativos y su expansión en los próximos años. El sistema educativo del país, de grandes dimensiones, complejidad y heterogeneidad, no puede seguir siendo gestionado con políticas decididas desde el centro; se requiere de un nuevo acuerdo nacional que logre un mayor equilibrio entre el gobierno federal (SEP), los gobiernos locales (secretarías de educación de los estados), y las instituciones

educativas públicas y particulares. En educación superior se enfrenta el reto de acordar un nuevo marco legal y de políticas públicas para la conformación de un sistema nacional de educación superior y para su gobernanza (ANUIES, 2018).

Para el alcance de las metas de cobertura que se establezcan en la próxima administración, se deberá contar con los recursos públicos suficientes en el Presupuesto de Egresos de la Federación y en los presupuestos de cada estado. Uno de los problemas asociados a la expansión de la oferta educativa de los años recientes ha sido la falta de articulación entre las políticas de expansión de la oferta y el presupuesto asignado a las instituciones para la operación ordinaria. Las instituciones han tenido que hacer frente a costos crecientes para la prestación del servicio ante un escenario de restricción presupuestal.

Para los próximos años se deberá trabajar en tres niveles:

1. Diseño de una estrategia para la expansión de preescolar a partir de las evidencias de coberturas diferenciadas a los niños de 3, 4 y 5 años.
2. Formulación de un programa para la universalización de la educación media superior (se sugiere que esta meta se plantee para 2024 ante la imposibilidad de lograrla en 2021).
3. Formulación de un programa para la ampliación de la cobertura de educación superior con metas a 2024 (50%) y 2030 (60%).

Estos dos últimos programas deberán estar articulados con una visión de largo plazo, a fin de propiciar el tránsito adecuado de los estudiantes entre ambos niveles educativos en todo el territorio nacional. Uno de los mayores desafíos que se enfrentarán será el de los mecanismos de ingreso a educación media superior y superior, principalmente en las ciudades y zonas metropolitanas que tienen instituciones públicas cuya demanda de ingreso excede a su capacidad instalada –como es el caso de las instituciones públicas de la Ciudad de México, de menara destacada la UNAM, el IPN y la UAM–, y frente a eventuales iniciativas legislativas que hagan extensiva al nivel superior la obligatoriedad del Estado de impartir educación, así como del señalamiento de que no habrá rechazados en las preparatorias y en las universidades públicas.

Ante el desbalance entre la oferta y la demanda para el ingreso a determinadas instituciones y a programas educativos específicos, habrá que realizar un proceso de concertación regional y local entre los diversos actores (gobiernos, instituciones educativas y aspirantes), a fin de ampliar los lugares y planear la expansión de la oferta educativa a mediano plazo, pues

será inviable que las instituciones acepten a todos los que solicitan ingreso en una carrera o campo de conocimiento determinado. De acuerdo con Morena, cerca de 300 mil jóvenes habrían sido rechazados de las universidades públicas, y si bien esta cifra se reduce cuando se consideran los aspirantes únicos a las diversas instituciones, los problemas asociados al ingreso constituirán uno de los principales temas de la agenda política del gobierno de López Obrador. Por su parte una eventual reforma constitucional que hiciera obligatorio para el Estado impartir educación superior –con lo que se establecería la gratuidad en la prestación de los servicios en este nivel–, añadiría una presión adicional a las IES públicas para atender a más estudiantes, requiriéndose de la asignación creciente de recursos por parte del Estado.

La experiencia de las reformas constitucionales que establecieron la obligatoriedad de preescolar y de educación media superior, vista a distancia, ha hecho ver sus limitaciones, al haber sido decisiones políticas sin un diseño de políticas que las hicieran aplicables en los tiempos establecidos. Por ello, de tomarse decisiones para educación superior sin la consideración de sus implicaciones en los planos académico, legal y financiero –como es la condición de operación de las instituciones y la atribución que tienen las universidades autónomas por ley para establecer los procesos de ingreso de los estudiantes, fijar sus cupos y administrar su patrimonio–, se corre el riesgo de continuar con la disociación entre los cambios legislativos y las políticas educativas.

También deberá analizarse la experiencia de algunas IES del país y del extranjero que tienen acceso abierto a los demandantes, y que presentan una elevada deserción en los primeros años, lo que no abona a la ampliación de la cobertura con calidad y con equidad. Asimismo será necesario revisar los actuales mecanismos de ingreso a las IES, entre ellos los exámenes de selección, ya que tampoco han favorecido la equidad para el ingreso de distintos grupos de la población, sea por condición socioeconómica, de género o de capital cultural.

Independientemente de eventuales modificaciones al marco legal, tendrá que trabajarse con distintas temporalidades para la expansión de la oferta educativa: en el corto plazo, se tendrá que atender la creciente demanda de ingreso con medidas que continuarán teniendo el carácter de emergente a nivel regional¹ ; para el mediano y largo plazos se deberá pla-

1 Un antecedente es el Programa Emergente de Matrícula en la Educación Superior 2013-2014, que ofreció 36 mil espacios adicionales en universidades públicas y privadas de la Zona Metropolitana del Valle de México, tras varios años de presión para la ampliación de espacios por parte del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación.

near la ampliación de la oferta de las instituciones existentes con el aprovechamiento de la capacidad instalada y con la apertura de nuevas unidades académicas, así como con la creación de nuevas instituciones públicas, cuidando en todo momento que la nueva oferta cumpla con los estándares de calidad requeridos.

Desde diversos espacios se ha propuesto modificar las estrategias seguidas en los diferentes gobiernos para la expansión de la oferta de educación superior y la creación de nuevas instituciones. Como señalamos en otro artículo (Mendoza, 2015), es recomendable fortalecer a las universidades e instituciones de educación públicas académicamente consolidadas en las distintas regiones del país, aprovechar al máximo su capacidad instalada y no continuar con la estrategia de creación de pequeñas instituciones sin una rigurosa planeación.

Cabe señalar que desde la creación de la UAM en 1974 y de la UPN en 1978, no se ha contado con nuevas universidades federales. En años recientes se ha propuesto la creación de universidades regionales en áreas prioritarias en materia de formación, investigación, desarrollo tecnológico e innovación que atiendan los problemas nodales de la sociedad (ANUIES, 2018). Para ello será necesario el impulso a polos de desarrollo regional de educación superior, ciencia, tecnología e innovación, lo que potenciará los proyectos en curso para la conformación de ciudades del conocimiento. La futura ampliación de la matrícula tendrá que estar ligada al desarrollo de proyectos innovadores y al fortalecimiento de áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo local, regional y nacional que respondan a las necesidades de la sociedad y a los requerimientos emergentes del mundo del trabajo. Será deseable que, desde el inicio de la siguiente administración, se realicen estudios de factibilidad para la creación de las nuevas instituciones, los referentes a su ubicación geográfica en las distintas regiones del país, así como los lineamientos del proyecto académico, la estimación de costos y la identificación de las fuentes de financiamiento.

Para todo lo anterior se requerirá redefinir los arreglos institucionales entre la federación, los estados, los municipios y las instituciones educativas. En el nivel medio superior, en enero de 2018 se estableció el Sistema Nacional de Educación Media Superior, como un “conjunto orgánico y articulado de autoridades e instituciones educativas, procesos, instrumentos y, en general, de todos aquellos elementos que contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la educación media superior” (DOF, 2018), el cual posibilita una mejor planeación para la expansión de la oferta. Sin embargo, en

educación superior no se cuenta con un diseño institucional que ordene y articule los procesos de crecimiento en los distintos estados y regiones del país. Hasta ahora, la apertura de algunas IES con la figura de organismos descentralizados estatales ha obedecido más a compromisos políticos de los gobernadores que a decisiones sustentadas en robustos procesos de planeación, lo cual deberá ser corregido en la nueva administración. Para la mejor gobernabilidad de la educación superior, la ANUIES también ha propuesto la creación del Consejo Nacional de Educación Superior, en cuyo seno se podría elaborar el programa nacional de ampliación de la cobertura, con su correspondiente programación presupuestal de carácter plurianual, con lo cual se articularían los programas locales a cargo de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior o de las instancias equivalentes en cada una de las entidades federativas.

Los programas de universalización de la educación media superior y de ampliación de la cobertura de educación superior deberán estar acompañados de la estimación de los recursos necesarios, a fin de que sean considerados anualmente en el Presupuesto de Egresos de la Federación y en los correspondientes presupuestos estatales. La suficiencia financiera y la presupuestación plurianual será una condición necesaria para la prestación de nuevos servicios educativos con calidad, pertinencia y equidad.²

Vista la experiencia del sexenio 2012-2018 en cuanto al presupuesto federal destinado a la ampliación de la cobertura de educación media superior y superior, será necesario establecer una política para el financiamiento sostenido con visión de largo plazo a fin de dar continuidad a los proyectos más allá del año fiscal. En materia de inversión, a partir de 2014 se contó con el *Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior* (Programa Presupuestario U079 del Ramo 11-SEP), el cual agrupó los distintos programas existentes previamente. Sin embargo, en los primeros cinco años del sexenio se practicaron recortes al presupuesto para este propósito: de los más de 14 mil millones de pesos (mdp) aprobados para educación media superior en el período, se ejercieron menos de 9 mil mdp, es decir, el 59% de lo aprobado por la Cámara de Diputados; en educación superior, de 9,500 mdp aprobados, se ejercieron poco más de

2 Los presupuestos plurianuales han sido una de las propuestas centrales de la ANUIES en materia de financiamiento, en tanto en el tercer artículo transitorio del decreto que estableció la obligatoriedad de la educación media superior están considerados: "Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad, en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, se incluirán los recursos necesarios; asimismo, se establecerán los mecanismos para impulsar la implementación de presupuestos plurianuales que aseguren a largo plazo los recursos económicos crecientes para infraestructura de la educación media superior."

8 mil mdp, es decir, el 87% (SHCP, 2018). En el presupuesto aprobado para 2018, solamente se consideraron poco menos de 700 mdp para educación media superior, 82% menos que lo aprobado en 2013, y para educación superior no se tuvieron recursos (SHCP, 2018a). Los recortes al programa para este último nivel (45% en 2016 y 92% en 2017) se dieron a partir de 2016 en el marco de los ajustes presupuestales practicados al PEF, y si bien las autoridades de la SEP señalaron que los proyectos de expansión de las IES seguirían siendo apoyados a través del Programa “Escuelas al CIEN” con la potenciación del *Fondo de Aportaciones Múltiples* del Ramo 33, la realidad es que se frenó el apoyo para la expansión de la oferta.

La reducción de recursos aprobados también se dio en el Programa Nacional de Becas para ambos niveles, los cuales disminuyeron en 16% en términos reales entre 2013 y 2018 (en los primeros cinco años del sexenio, los recortes en becas para estudiantes de educación media superior fue del 6% y de educación superior de 30%). En ambos casos, los ajustes al programa impidieron otorgar un mayor número de becas, no obstante que en el sexenio se hubiera ampliado el padrón de alumnos beneficiados. En el nivel medio superior, además de este programa, se canalizaron recursos anuales para becas por un monto cercano a los 11 mil mdp a través del programa PROSPERA inclusión social.

Lo anterior hace ver la importancia de una rigurosa programación presupuestal tanto del gobierno federal como de los gobiernos estatales para la ampliación de la cobertura, además de que la programación “blinda” los presupuestos ante contingencias económicas y políticas. El reto será lograr una mayor inversión pública para ampliar la cobertura y mejorar la equidad y la calidad del sistema educativo en todos sus niveles, además de lograr una mayor eficiencia y transparencia en el destino y uso los recursos públicos.

Para alcanzar las metas señaladas se requerirá aumentar la inversión tanto en infraestructura (nuevas IES y ampliación de las capacidades físicas y académicas de las existentes), como en el presupuesto ordinario. En una estimación preliminar, considerando las metas de cobertura propuestas, en el siguiente sexenio se requeriría de un incremento presupuestal de alrededor del 30%, en términos reales, para mantener sin variación el subsidio por alumno otorgado en 2017. Si se consideran solamente los programas presupuestarios federales para la operación ordinaria de las instituciones y para becas (servicios de educación media superior, servicios de superior y posgrado, subsidios para organismos descentralizados estatales, Programa Nacional de Becas y PROSPERA inclusión social-EMS), cada año, a precios

constantes de 2017, se tendría que incrementar el presupuesto federal de educación media superior en alrededor de 3,200 mdp y en educación superior en 4,300 mdp, partiendo de la base de que en 2017 en los programas considerados se ejercieron 86,546 y 107,970 mdp respectivamente (tabla 5).

Este incremento tendrá que estar acompañado del fortalecimiento del *Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior*. Un referente para calcular los recursos necesarios es la inversión que se ha realizado por cada alumno adicional, la cual fue de alrededor de 24 millones de pesos en promedio durante el período 2007 a 2015. Para el alcance de las metas se requeriría asignar cada año alrededor de 2,400 mdp a precios de 2017, monto incluso inferior al que se destinó en algunos años antes de los ajustes presupuestales (en 2015 se ejercieron 2,500 mdp a precios corrientes).

Por otra parte, tendrán que fortalecerse los programas extraordinarios para el mejoramiento de la calidad, así como del correspondiente a los estados y los municipios, bajo un renovado acuerdo federalista.

TABLA 3

ESTIMACIÓN DE MATRÍCULA Y PRESUPUESTO FEDERAL ORDINARIO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA AMPLIACIÓN DE COBERTURA

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ^{1/}				
Ciclo escolar	Matrícula Pública ^{3/}		Presupuesto Federal ^{4/} (millones de pesos de 2017)	
	Núm. de alumnos	Incremento	Monto	Incremento
2016-2017	4,165,665		86,546	
2017-2018 p/	4,253,782		88,377	
2018-2019	4,408,508	154,725	91,592	3,215
2019-2020	4,566,128	157,620	94,866	3,275
2020-2021	4,721,716	155,588	98,099	3,233
2021-2022	4,873,765	152,049	101,258	3,159
2022-2023	5,026,574	152,809	104,433	3,175
2023-2024	5,180,338	153,764	107,627	3,195
2024-2025	5,337,068	156,730	110,883	3,256
Incremento de matrícula 2016-2017 a 2024-2025; 1,083,285				
Gasto federal ejercido por alumno en 2017 en el sistema público ^{1/} : \$20,776.00				
Incremento de presupuesto federal promedio anual 2018-2030: 3,215 mdp				

EDUCACIÓN SUPERIOR ^{2/}				
2016-2017	2,393,462		107,970	
2017-2018 p/	2,460,140		110,978	
2018-2019	2,562,993	102,853	115,617	4,640
2019-2020	2,662,854	99,861	120,122	4,505
2020-2021	2,760,706	97,852	124,536	4,414
2021-2022	2,857,932	97,226	128,922	4,386
2022-2023	2,955,584	97,652	133,327	4,405
2023-2024	3,053,285	97,701	137,735	4,407
2024-2025	3,151,060	97,775	142,145	4,411
2025-2026	3,249,762	98,702	146,598	4,452
2026-2027	3,347,632	97,870	151,013	4,415
2027-2028	3,445,356	97,724	155,421	4,408
2028-2029	3,538,764	93,408	159,635	4,214
2029-2030	3,628,672	89,908	163,690	4,056
2030-2031	3,719,614	90,943	167,793	4,102
Incremento de matrícula 2016-2017 a 2024-2025: 690,921				
Incremento de matrícula 2016-2017 a 2030-2031: 1,259,475				
Gasto federal ejercido por alumno en 2017 en el sistema público: \$45,110.00				
Incremento de presupuesto federal promedio anual 2018-2030: 4,370 mdp				
p/ preliminar				
^{1/} Criterio para la estimación: se alcanza el 100% de cobertura de EMS en el ciclo escolar 2024-2025; se mantiene sin variación la participación de la matrícula pública en el total (81%); se mantiene sin variación el subsidio federal por alumno.				
^{2/} Criterio para la estimación: se alcanza una TBC de 50% en el ciclo 2024-2025 y de 60% en 2030-2031; se mantiene sin variación la participación de la matrícula pública en el total (67%); se mantiene sin variación el subsidio federal por alumno.				
^{3/} Estimaciones de la matrícula pública atendida en IES que reciben presupuesto federal de los programas considerados en 4/ (no considera el total de la matrícula pública).				
^{4/} Programas presupuestarios considerados para la operación ordinaria de las IES y para becas a estudiantes: servicios educativos de educación media superior; servicios de educación superior y posgrado; subsidios para organismos descentralizados estatales; Programa Nacional de Becas; y Prospera-Inclusión social-EMS.				
Fuente: Estimación propia con datos de Formatos 911 ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018; SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2017.				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2018), *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, México, MÉXICO, ANUIES, <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf>, consultado el 22 de agosto, 2018.
- De la Cruz Flores, Gabriela y Claudia B. Pontón Ramos (2018), "La educación preescolar en el Modelo Educativo 2016. Continuidades y rupturas", en Patricia Ducoing (Coordinadora), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM.
- Diario Oficial de la Federación (15/01/2018), Acuerdo por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018>, consultado el 6 de julio, 2018.
- Ducoing W., Patricia (2018). "Inequidad en la educación secundaria", en Patricia Docoing (Coordinadora), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM.
- INEGI (2018), Banco de Información Económica, <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>>, consultado el 5 de junio, 2018.
- INEE (2017), "Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior", México, INEE.
- INEE (2018a), "La educación obligatoria en México. Informe 2018", México, INEE.
- INEE (2018b), "Educación para la democracia y el desarrollo de México", México, INEE.
- Ley General de Educación, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf>, consultado el 1 de junio, 2018.
- Mendoza R., Javier (2015), "Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el período 2001-2012", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 16, Vol. VI. México. IISUE-Universia.
- SEP (2017), *Convenios Marco de Colaboración SEP-Ejecutivo Estatal-Universidad, y anexos de ejecución*

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

| Javier Mendoza Rojas

DIAGNÓSTICO

Notas generales sobre monto de financiamiento público a educación

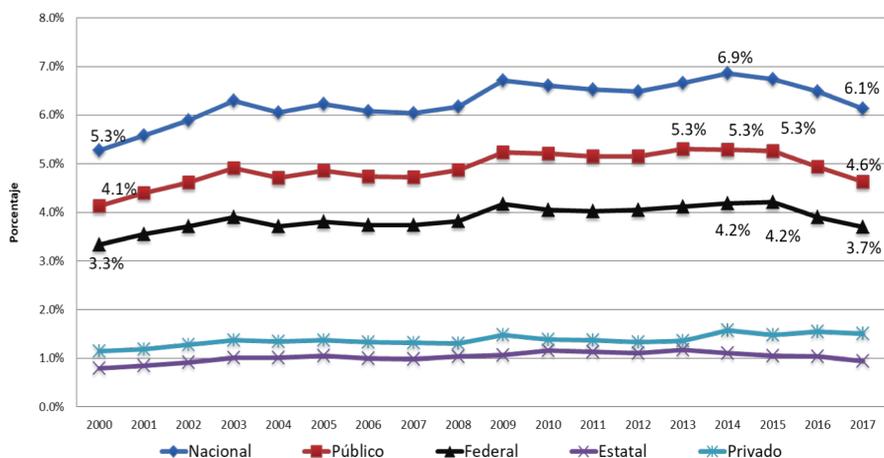
- No se cumple, desde el punto de vista legal, con lo establecido en el Artículo 25 de la Ley General de Educación de destinar cuando menos el 8% del PIB a la educación por parte de los tres órdenes de gobierno (federación, estados y municipios), lo cual ha tenido como consecuencia que las escuelas e instituciones públicas de todos los niveles enfren-ten grandes rezagos en materia de infraestructura y para su operación regular.
- Entre los principales desafíos que tendrá que afrontar el nuevo gobier-no será el de atender las carencias de recursos económicos del Sistema Educativo Nacional, a la vez que establecer una política de financia-miento con visión de largo plazo para la futura expansión del sistema, principalmente en la educación media superior y la educación supe-rior, ya que serán los que tendrán las mayores presiones sociales para el ingreso de la población demandante.
- Sin embargo, el desafío mayor será contar con los recursos públicos necesarios para la atención tanto de los requerimientos educativos como de los otros sectores, frente a un panorama restrictivo de las finanzas públicas. Tan solo para alcanzar el 8% del PIB en educación, se requeriría incrementar en 73% el presupuesto público destinado a este sector: con datos de 2017, se tendría que pasar de mil millones de pesos a 1.7 mil millones, esfuerzo a todas luces inalcanzable al corto plazo.
- Todos los candidatos a la Presidencia señalaron en la campaña que ampliarían los recursos de programas sociales como son las becas, apoyos a mujeres y a adultos mayores, además de que se fortalecería el financiamiento a educación y a ciencia y tecnología, pero también señalaron que no se aumentarían impuestos ni se recurriría a mayor deuda pública. Tampoco se espera un crecimiento económico mayor

al de los últimos años, por lo que tendrá que mejorar la calidad del gasto público en todos los órdenes.

- Cabe señalar que de cada cien pesos del gasto programable, 20 se destinan a educación, con lo que el margen de maniobra para disponer de mayores recursos públicos es sumamente escaso.
- En 2017 la inversión en educación realizada por el Estado sólo alcanzó el 4.6% del PIB (Gráfica 1), habiéndose desplomado la inversión que se alcanzó en 2013, 2014 y 2015, la más elevada en la historia como proporción del PIB (5.3%). La situación crítica de las finanzas públicas a partir de ese año como resultado de la baja en los precios del petróleo y de la volatilidad internacional, entre otros factores, ha repercutido en una evolución negativa en el financiamiento educativo.

GRÁFICA 1.

GASTO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB, 2000-2017



Fuente: Elaboración propia con base en Quinto Informe de Gobierno, Anexo "Gasto Nacional en Educación"; SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2017, e INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales.

Problemas del financiamiento público de la educación superior

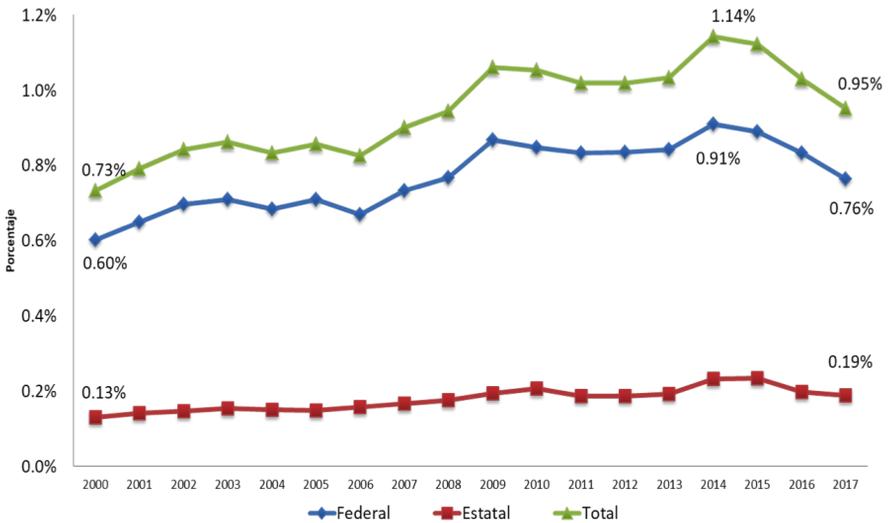
- En el financiamiento público de la educación superior, al igual que en los otros tipos y niveles educativos, existe insuficiencia de recursos: en el período 2000 a 2017, el gasto público como porcentaje del PIB (gasto federal y estatal), alcanzó el más alto valor en 2014 (1.14%), mientras

que para 2017 bajó al 0.95% (Gráfica 2). Al igual que para todo el gasto educativo, hay un retroceso frente a un sistema en expansión. Se aprecia que la tendencia de crecimiento del gasto sufrió un quiebre en 2015.

- No se tiene certeza ni transparencia en la asignación de los presupuestos públicos a las IES, cuya aprobación depende de múltiples factores que se ponen en juego. El monto anual de recursos públicos de las IES está sujeto a coyunturas económicas y políticas, a la voluntad de distintos actores en el plano federal (SEP, SHCP diputados federales) y en el estatal (gobernadores y diputados locales). Anualmente los rectores se ven forzados a participar en una arena de negociaciones con resultados inciertos. Existe un amplio margen a las decisiones subjetivas de los actores políticos involucrados.

GRÁFICA 2.

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR* COMO PORCENTAJE DEL PIB



* Comprende el gasto en las subfunciones de educación superior y posgrado. No considera el gasto en la función Ciencia, Tecnología e Innovación.

Fuente: Elaboración propia con base en SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2017, e INEGI Sistema de Cuentas Nacionales.

- La asignación del presupuesto ordinario a las instituciones de educación superior no es equitativa; esto es patente en la asignación del subsidio ordinario a instituciones semejantes, como es el caso de las universidades públicas estatales, cuyo subsidio por alumno anual oscila entre 34 mil y 128 mil pesos (ANUIES, 2018). Hallamos que 16 universidades estatales, de las 34 existentes, tienen un subsidio por alumno por debajo de la media nacional, entre las cuales se encuentran varias de las que se han declarado en situación de insolvencia financiera desde el año pasado y están negociando con la SEP y con la SHCP un programa de rescate. La falta de equidad en la asignación del subsidio ordinario a las IES está asociada a la opacidad presupuestal, a su carácter anual y la inexistencia de criterios acordados entre todos los actores participantes.
- La falta de equidad también se refleja en la distinta participación del gobierno federal y de los gobiernos estatales. En el caso de las universidades públicas estatales, mientras el subsidio estatal de seis de ellas representa el 50% del subsidio público, en cinco es inferior al 15% (SEP 2017). Incluso a lo largo de los años ha sido frecuente el incumplimiento de varios estados con respecto al financiamiento de sus universidades. A la fecha, algunas de ellas continúa negociando a nivel local que se les asignen los recursos que no les fueron entregados en años anteriores.
- Cada año se tiene incertidumbre sobre la continuidad de los fondos de financiamiento extraordinarios, sobre sus montos y sobre los ajustes que sufrirán a lo largo del año. Baste señalar que en cuatro años, de 2015 a 2018, el recorte acumulado en estos fondos, respecto del monto aprobado al inicio del período, ha sido de más de 22 mil millones de pesos y que para 2018 el monto aprobado equivalió a la tercera parte del presupuesto aprobado en 2015 (ANUIES, 2018).
- También se han observado otros problemas del ejercicio presupuestal: una excesiva burocratización y un elevado costo de transacción para disponer de los recursos; la carencia de visión de largo plazo para su gestión; el carácter no regularizable y su disociación con el proyecto de desarrollo de las universidades. Además, frente al cúmulo de disposiciones legales, administrativas y contables para el ejercicio presupuestal y la rendición de cuentas, se advierte que este esquema trastoca los procesos internos de planeación, programación y presu-

puesto de las universidades y merma la autonomía que tienen para la determinación del destino de los recursos.

- Por su parte, ante la política de contención salarial, los estímulos al personal académico representan una elevada proporción de sus ingresos, con los consecuentes problemas para la estabilidad del trabajo académico, el retiro y la renovación del personal.
- Si bien las prácticas de rendición de cuentas han abonado a mayor transparencia y responsabilidad social de las universidades, se aprecian redundancias, duplicidades y excesivas cargas administrativas que distraen a las instituciones y a los académicos de sus tareas sustantivas. Además, es indispensable revisar el andamiaje jurídico existente, puesto que existen fuertes tensiones entre la autonomía universitaria reconocida por el Artículo Tercero Constitucional y varias disposiciones para el ejercicio de los presupuestos.

PROPUESTA

1. Acordar una política de Estado para el financiamiento de la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI). Los criterios que deberían orientar esta política son los de institucionalización, suficiencia, equidad, eficiencia, transparencia y reconocimiento al desempeño institucional. Cuatro propuestas considero son centrales para el establecimiento de esta política:
 - a. Alcanzar al mediano plazo (2030) una inversión pública en educación superior equivalente al 1.5% del PIB. Esta meta considera el presupuesto federal y estatal destinado a las sub funciones de educación superior y posgrado y a la función de ciencia y tecnología.
 - b. Establecer un acuerdo para la corresponsabilidad y la concurrencia de la federación, estados y municipios en el financiamiento.
 - c. Formular la Ley General de Educación Superior (la actual Ley para la Coordinación de Educación Superior que data de 1978), y establecer las disposiciones para el financiamiento, entre ellas: que el Estado reconozca al gasto en educación superior y en CTI como una inversión estratégica para el desarrollo del país; que el presupuesto que cada año se destina a las IES no sea inferior al del año inmediato anterior y que los presupuestos destinados a tal fin estén protegidos de ajustes presupuestales.

- d. Posibilitar los presupuestos plurianuales en educación superior.
 - e. Para lo anterior, se considera necesario establecer una nueva arquitectura institucional para la planeación, coordinación y gobernanza del sistema de educación superior, con el establecimiento un Consejo Nacional de Educación Superior que cuente con la representación de las IES, de las autoridades educativas y de los actores relacionados con este tipo educativo. En su seno se realizarían los trabajos para el acuerdo de la política de Estado. En el ámbito estatal, se requiere del fortalecimiento de las instancias locales de planeación como son las COEPES.
2. Revisar los criterios y procedimientos para la determinación del presupuesto ordinario de las universidades, con el reconocimiento del costo real de la plantilla de personal y de los gastos de operación, a fin de ligar el presupuesto público a los planes de desarrollo institucional. Para ello, las universidades deberán tener una participación activa en todo el proceso presupuestal e interactuar de manera efectiva con las autoridades educativas en los ámbitos estatal y federal.
 3. Acordar una nueva estrategia para que los fondos sometidos a concurso efectivamente tengan un carácter extraordinario y estén alineados con el desarrollo ordinario de las universidades, además de simplificar los trámites y procedimientos para el ejercicio de los recursos a fin de reducir la pesada carga administrativa. En un nuevo esquema para estos fondos, la autonomía patrimonial de las universidades, reconocida en la fracción VII del Artículo Tercero Constitucional, deberá quedar salvaguardada.
 4. Revisar la vinculación entre financiamiento y evaluación, considerando los múltiples cuestionamientos que se han formulado desde las comunidades académicas. Particular atención deberá darse al análisis de la política de pago por mérito y de estímulos a la productividad para el personal académico (SNI y carrera docente, primas al desempeño), y acordar con la SHCP una estrategia para el incremento a los salarios base y un mejor equilibrio entre salario y estímulos.
 5. Diseñar una estrategia para el retiro y la renovación del personal académico. Es de la máxima prioridad atender con visión de largo plazo el problema de las pensiones, particularmente para el caso de las universidades públicas estatales, y diseñar nuevas estrategias y programas para capitalizar los fondos de pensiones.

6. Ante la grave situación financiera por la que atraviesan distintas universidades públicas estatales, es necesario establecer un programa de rescate inmediato, con la concurrencia de todos los actores (gobierno federal, gobiernos estatales, autoridades universitarias y sindicatos) y con compromisos claros de cada uno de ellos.
7. Frente al deterioro de la infraestructura y de los equipos con que opera un gran número de planteles de educación superior, se requiere de un programa de apoyo para la renovación del equipamiento de los espacios académicos, laboratorios y talleres, con prioridad en las instituciones y los subsistemas con mayores rezagos. El Fondo de Aportaciones Múltiples y el programa Escuelas al CIEEN deberá ser revisado para el fortalecimiento de la infraestructura de las IES públicas.
8. Para el alcance de las metas de cobertura que se establezcan en la próxima administración, se deberá contar con los recursos públicos suficientes en el Presupuesto de Egresos de la Federación y en los presupuestos de cada estado. Se sugiere que al inicio de la administración se diseñe, en el seno del Consejo Nacional de Educación Superior propuesto y en el Consejo del Sistema Nacional de Educación Media Superior que ya opera, un gran programa nacional de ampliación de la oferta educativa de tipo medio superior y superior, con su correspondiente programación presupuestal de carácter plurianual.
9. Revisar el entramado jurídico relacionado con el ejercicio presupuestal, a fin de simplificar procesos y rendir cuentas de manera menos burocrática. Para ello habrá que trabajar con las instancias fiscalizadoras (en el ámbito federal con la Auditoría Superior de la Federación y con la Secretaría de la Función Pública), para que los procesos de fiscalización a las universidades autónomas consideren su naturaleza académica y las disposiciones legales relacionadas con la autonomía.
10. Fortalecer la cultura de apertura, transparencia y rendición de cuentas en todas las instituciones públicas de educación superior. En el marco de una nueva política de financiamiento, deberá mejorar la calidad del gasto educativo. En ningún caso se deberán celebrar contratos entre universidades públicas y dependencias gubernamentales que den pie a actos de corrupción o a la opacidad en el ejercicio de los recursos.
11. Para avanzar hacia una mayor equidad en el financiamiento, habrá que dar mayores apoyos a las instituciones de educación superior que se encuentran en las regiones y los estados con mayor atraso

en los indicadores de desarrollo económico, pobreza, marginación y educación; entre otras medidas, será necesario diseñar una estrategia de apoyo a los estados que tienen la tasa bruta de cobertura más baja en el país: Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Michoacán, Tlaxcala, Quintana Roo y Guanajuato, los cuales están por debajo del 30%, cuando el indicador nacional alcanza el 38.4%

12. Deberán fortalecerse de manera significativa los programas de becas y apoyos dirigidos a los estudiantes pertenecientes a los deciles de menores ingresos, a las mujeres y a los grupos vulnerables. Frente a los desafíos de la inclusión y la equidad, se deberán canalizar más recursos bajo una estrategia que considere acciones afirmativas para los estudiantes más desfavorecidos. También deberá actualizarse el monto de las becas, las cuales han perdido el valor que tenían en el año 2001 cuando se estableció el PRONABES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2018), *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, México, MÉXICO, ANUIES, <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf>, consultado el 22 de agosto, 2018.
- INEGI (2018), Banco de Información Económica, <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>>, consultado el 5 de junio, 2018.
- INEE (2017), "Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior", México, INEE.
- INEE (2018a), "La educación obligatoria en México. Informe 2018", México, INEE.
- Ley General de Educación, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf>, consultado el 1 de junio, 2018.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior, <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2018.
- Mendoza R., Javier (2007), *Cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior*, México, ANUIES-CESU-UNAM.
- Mendoza R., Javier (2011), *Financiamiento público de la educación superior. Fuentes de información y cifras del período 2000 a 2011*, México, DGEI-UANM.
- Mendoza R., Javier (2015), *Una aproximación al análisis de los fondos de financiamiento extraordinarios para las universidades públicas estatales*, México, DGEI-UANM.

- Mendoza R., Javier (2015), "Limitaciones de la autonomía financiera de las universidades públicas", en Eduardo Bárzana, *et al.*, *La autonomía universitaria en México*, México, UNAM.
- Mendoza R., Javier (2018), "El financiamiento de la educación superior: problemas y retos", en Hugo Casanova (Coordinador), *La educación y los retos de 2018*, México, UNAM.
- OCDE (2017), *Education at a Glance 2017. Indicators*, <<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>>, consultado el 3 de junio, 2018.
- Presidencia de la República (2017), *Quinto Informe de Gobierno*, <<http://www.presidencia.gob.mx/quintoinforme/>>, México, consultado el 6 de mayo, 2018.
- SEP (2017), *Convenios Marco de Colaboración SEP–Ejecutivo Estatal–Universidad, y anexos de ejecución*.
- SHCP (2018), *Cuenta de la Hacienda Pública Federal*, <[http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas Publicas/Cuenta Publica](http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Cuenta_Publica)>, México, SHCP, consultado el 3 de junio, 2018.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA DE POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

| *Marion Whitney Lloyd*

DIAGNÓSTICO

En las últimas dos décadas la matrícula en educación superior en México se ha duplicado para llegar a 4.2 millones de estudiantes en 2018 (ANUIES, 2018). Tal ritmo de expansión ha permitido ampliar el acceso a este nivel para estudiantes de todos los estratos sociales. No obstante, la tasa de cobertura, de 37%, está por debajo del promedio de la región latinoamericana, que llegó a 43% en 2013 (Ferreira, et al., 2017). México también está muy a la zaga de países con un nivel de desarrollo similar, como Chile, con una matrícula bruta de 88%, Argentina (86%), Colombia (55%) y Brasil (49%), según las cifras más recientes de 2015 (World Bank, 2018).

Más grave aún, persisten grandes brechas de acceso a la educación superior en México, según la condición socioeconómica, étnica (entre indígenas y no indígenas) y entre los distintos estados y regiones del país. Mientras la cobertura bruta para el decil más rico es de 112%, en el más bajo es apenas 11%; es decir, la décima parte. En términos regionales, en el Área Metropolitana de la Ciudad de México, la matrícula bruta es de 98%, mientras que en la región Noroeste es de 42% y en la región Sur-sureste es apenas 28.5%. En las entidades federativas (excluyendo la capital del país), la tasa varía entre 57% en Sinaloa y 20% en Guerrero (ANUIES, 2018).

También existen desigualdades en el acceso por tipo institucional. Gran parte del aumento de la cobertura desde 2000 se ha dado en el sector tecnológico, y en los nuevos subsistemas en particular (las Universidades Tecnológicas y Politécnicas), que han experimentado tasas de crecimiento de entre 12 y 40% durante el periodo (ANUIES, 2018). El sector tecnológico, que actualmente atiende a 20% de la matrícula a nivel superior, atrae principalmente a estudiantes de los estratos sociales más bajos. Dicho sector representa la única o última elección para muchos alumnos, debido a que los futuros ingresos y el prestigio de las carreras suelen ser menores que los

de las universidades “tradicionales” (Villa Lever, 2008). Mientras tanto, el crecimiento en la matrícula de las universidades públicas federales y estatales, que son las más cotizadas por cuestiones culturales y económicas, ha sido casi nulo, de 2.9% y 3.5%, respectivamente (ANUIES, 2018).

Tal panorama es el resultado de varias décadas de políticas públicas que han priorizado el crecimiento en la matrícula en educación superior, a expensas de la calidad o la equidad del sistema. Prueba de ello es la enorme expansión desde los años 90 de las instituciones de baja calidad, que atienden a los sectores más desfavorecidos de la población (Rodríguez, et al., 2012). Aunque en los últimos años se han implementado algunas políticas compensatorias en el sector, éstas han tenido poco impacto sobre el nivel de desigualdad educativa en el país. Veamos algunos ejemplos.

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 estableció la primera meta de equidad a nivel nacional en términos de cobertura en educación superior. Se buscó que, para el final del sexenio, 17.4% de los estudiantes universitarios provendrían del 40% más pobre de la población—meta que finalmente se rebasó por casi 3 puntos porcentuales (ANUIES, 2018). Para promover la estrategia de inclusión social, el gobierno federal creó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), como parte de los fondos extraordinarios para las IES públicas. El fondo apoya iniciativas en las instituciones para aumentar la permanencia y egreso de estudiantes en “situación de vulnerabilidad”, lo que incluye a estudiantes indígenas, alumnos de bajos recursos y con discapacidad (SES, 2018). Sin embargo, los montos destinados al programa (de por sí muy pequeños, comparado con el total de los fondos extraordinarios para las IES) han disminuido de 100 millones de pesos en 2015 a 51 millones en 2018 (Universidad de Guadalajara, 2018).

Finalmente, el programa tuvo poco impacto en los sectores más pobres; la mayoría del crecimiento en la matrícula se dio en los deciles 3 y 4, mientras que hubo pocos avances para los deciles 1 y 2. Por otro lado, para el final del sexenio, los estudiantes de los deciles 9 y 10 representaban 40% de la matrícula en las universidades públicas (sin hablar de la preponderancia de estudiantes de esos sectores en las universidades privadas de élite) (Muñoz García, 2018).

Las barreras para tener acceso a una educación universitaria son aún mayores para las comunidades indígenas. No se cuenta con estadísticas confiables sobre el número de estudiantes indígenas en la educación superior, pero se calcula que representan menos del 2% de la matrícula en ese nivel (Toche, 2016). En 2003 se crearon las primeras Universidades In-

terculturales (UI) para dar una alternativa culturalmente relevante para las comunidades indígenas (Dietz, 2009). No obstante, las 11 UI actualmente reconocidas por la SEP atienden a sólo 14 mil alumnos (ANUIES, 2018). Mientras tanto, los pocos programas que existen para estudiantes indígenas en las universidades tradicionales atienden a una población muy reducida. Por ejemplo, en 2017 el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Negros de la UNAM otorgó becas a 127 alumnos, de una matrícula institucional total de 350 mil (UNAM, 2018).

Las políticas de combate a la desigualdad en la educación superior en México han sido particularmente tímidas, cuando se comparan con otros países de la región—sobre todo con Brasil. Desde 2003, el país sudamericano ha implementado las políticas de acción afirmativa (compensatorias) más amplias del hemisferio. Actualmente la mitad de los lugares en las universidades federales y una proporción similar en las estatales son reservados para egresados de preparatorias públicas y afrobrasileños, grupos que históricamente han sido excluidos de la educación superior del país. Como resultado, la proporción de estudiantes de grupos desfavorecidos en las universidades públicas se ha más que duplicado en la última década (Lloyd, 2017).

A su vez, desde 2005, el gobierno brasileño ha invertido miles de millones de dólares en promover el acceso de estudiantes marginados a las universidades privadas, a través del programa ProUni. El programa condona parte de los impuestos a las instituciones que otorgan becas a estudiantes pobres equivalentes a 10% de su matrícula; opera bajo la lógica de que dichas instituciones representan 75% de la matrícula nacional y, sin su participación, las estrategias de inclusión tendrían un impacto muy limitado (Lloyd, 2017). Tan solo en 2016, el programa le costó al erario público brasileño 1.27 mil millones de reales (USD\$400 millones) (*O Globo*, 2016).

Mientras tanto, en México existen pocas políticas a nivel nacional con un enfoque de inclusión en el nivel superior, situación que tiene importantes implicaciones para la equidad educativa y la igualdad social en general.

PROPUESTA

Faltan políticas mucho más radicales para mejorar el nivel de equidad (acceso y permanencia) en las universidades públicas mexicanas. Por ello, se propone la creación de *políticas de acción afirmativa* de gran envergadura como una *política de Estado en todo el país*. En específico, se proponen las siguientes medidas: 1) el establecimiento de lugares reservados para es-

tudiantes pobres, indígenas y con discapacidad, que conformarían hasta un 20% de la matrícula de cada universidad pública; 2) el otorgamiento de becas de montos superiores a los 2,500 pesos mensuales para todos los estudiantes de estos grupos (no solo unos cuantos, como es el caso actual); 3) programas propedéuticos y tutorías, que permitirían a los destinatarios superar las deficiencias en su preparación académica previa; y 4) incentivos fiscales para universidades privadas de alta calidad para que implementen estrategias de equidad, incluyendo lugares reservados y becas para estudiantes de bajos recursos.

Las políticas de acción afirmativa, que fueron implementadas por primera vez en los años 50 en la India y después en Estados Unidos y otros países, son cada vez más comunes en todo el mundo. Tan solo en América Latina, han sido adoptadas por Brasil, Ecuador, Perú, Colombia y Uruguay, entre otros países de la región (Lloyd, 2017). Como ha demostrado la experiencia de Brasil, tales políticas son más eficaces cuando forman parte de una estrategia nacional de combate a la desigualdad social y la pobreza. Sin embargo, la estructura del sistema mexicano de educación superior, en donde las instituciones de mayor nivel académico también cuentan con mayores niveles de autonomía, dificulta la implementación de políticas nacionales para el sector. Por ello, se propone buscar alternativas en donde el gobierno sí tenga incidencia en las políticas institucionales—sobre todo a través de los fondos extraordinarios federales y estatales.

Actualmente existe una docena de estos fondos a nivel federal y estatal que representa una proporción significativa de los presupuestos de las instituciones públicas: alrededor del 20% del gasto total (Mendoza, 2015; Ordorika, Rodríguez y Lloyd, 2018). Dichos programas condicionan recursos para las instituciones al cumplimiento de metas específicas; incluyen fondos para la expansión de la matrícula, el fortalecimiento de la calidad educativa, el saneamiento financiero, y programas de inclusión y equidad, entre otras. No obstante, como se señaló en la parte del diagnóstico, el monto que se asigna para programas de inclusión es muy pequeño.

Se propone incrementar de forma dramática la proporción de fondos extraordinarios que van condicionados al cumplimiento de las medidas de inclusión. Esto se hace a través de políticas transversales, en donde cada una de las metas institucionales tiene un componente de inclusión.

La experiencia de Brasil en materia de políticas de acción afirmativa le puede servir mucho a México. Si bien son dos contextos nacionales muy distintos, ambos países cuentan con altísimos niveles de desigualdad social que

se reproduce a través del sistema educativo. La gran resistencia generada por la implementación de cuotas raciales en Brasil—pugna que finalmente fue resuelta por el Tribunal Federal Superior—refleja también el gran impacto de dichas políticas (Lloyd, 2016). Sólo a través de políticas de inclusión de muchísimo mayor envergadura se puede romper la actual correlación entre origen y destino socioeconómico en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2018), *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, México, MÉXICO, ANUIES, <http://www.anuiex.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf>, consultado el 22 de agosto, 2018.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, R., y Urzúa, S. (2017), *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*, Washington DC, Banco Mundial.
- Dietz, G. (2009), Intercultural universities in Mexico: Empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism. *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-4.
- Lloyd, M. (2016), Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuro. *Revista de la Educación Superior*, vol. 178, núm, abril-junio, pp. 17-30.
- Lloyd, M. (2017), *Equidad versus mérito en la universidad: Las políticas de acción afirmativa en Brasil*, Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, J. (2015), *Una aproximación al análisis de los fondos de financiamiento extraordinario para las universidades públicas estatales*, México, UNAM-DGEL.
- O Globo (2016), "Prouni deve custar R\$ 1,27 bilhão em 2016, maior valor desde sua criação", <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html>>
- Ordorika, I., Rodríguez Gómez, R., y Lloyd, M. (2018), "Mexico: Dilemmas of federalism in a highly politicized and semi-decentralized system", en M. Carnoy, I. Froumin, O. Leshukov, y S. Marginson (Eds.), *Higher education in federal countries: A comparative study*, Nueva Delhi, Sage.
- Rodríguez, R., Suárez, H., Márquez, A., Lloyd, M., Ordorika, I., Gil, M., y Muñoz, G. (2012). ¿Créditos Educativos en México? ¡No!, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 136, pp. 186-209.

- Subsecretaría de Educación Superior (SES) (2018), "Acciones y programas 2018", <<https://www.ses.sep.gob.mx/>>
- Toche, N. (2016, 9 de agosto). La ciencia y los pueblos indígenas. *El Economista*, <<http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2016/08/09/ciencia-pueblos-indigenas>>
- Universidad de Guadalajara (2018), "Programa de Inclusión y Equidad Educativo (Tipo Superior)", <<http://www.copladi.udg.mx/content/piee>>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2018), "Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad - Becas para Estudiantes Indígenas y Negros de México (PUIC) 2017 Intersemestral", <<http://www.becas.unam.mx/portal/index.php/component/content/article/37-becas/79-programa-universitario-mexico-nacion-multicultural-sistema-de-becas-para-estudiantes-indigenas-pumc>>
- Villa Lever, L. (2008), La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados. *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 145, pp. 143-152.
- World Bank (2018), "World Bank Indicators", <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=AR-BR-CL-CO&year_high_desc=false>

POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES.³

José Antonio Ramos Calderón

DIAGNÓSTICO

La creación de las Universidades Interculturales (UI) se justifica a partir de la baja cobertura existente en la educación superior mexicana, aspecto que se acentúa en los grupos vulnerables, como la población indígena. De acuerdo con la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004: 46) en 1999 había 17.7% de cobertura; para el ciclo 2005-2006 la misma asociación (ANUIES, 2006: 54), señala que el total de alumnos en la modalidad escolarizada fue de 2'446,726, por lo que no se alcanzó la meta del Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 de 2'800,000. Siguiendo a Gil, *et al.*, (2009: 55) en el ciclo 2006-2007 la matrícula de la modalidad escolarizada fue del 24.1%. Respecto al ciclo 2011-2012 la ANUIES (2013a: 106 y 104), señala que la matrícula en la modalidad escolarizada fue del 28.1%; por lo tanto no se alcanzó la meta del 30% establecida en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012.

Con base en lo anterior, es posible decir que desde inicios del presente siglo el sistema educativo superior mexicano tiene problemas para incorporar a un grupo mayor de jóvenes;“(...) su cobertura es aún limitada, pues deja sin acceso a estudios de este nivel a cerca del 70% de la población en edad de estudiar, gran parte de la cual se concentra en los *grupos sociales de menores ingresos*” (Ocegueda, *et al.*, 2017: 156; subrayado del autor de la presente propuesta).

Ante esta situación, el Estado Mexicano definió una política educativa de inclusión (2000-2006 y 2006-2012) que se plasmó principalmente en la creación de las UI: “El reto consiste en ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a *los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la población indígena del país* (Gobierno de México, 2001: 189; subrayado del autor de la presente

3 Es importante señalar que la información que constituye esta propuesta se retoma de la ponencia intitulada *Situación educativa de las Universidades Interculturales*, la cual ha sido aceptada para presentarse en el *V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud* a celebrarse los días 21, 22 y 23 de noviembre en Madrid, España.

propuesta). Así, se señala la importancia de: “Promover la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de educación superior que atiendan las necesidades regionales con un *enfoque de interculturalidad* (...) (Gobierno de México, 2007: 35; subrayado del autor de la presente propuesta).

A prácticamente 15 años de su puesta en marcha (esto es considerando que se cuenta con información oficial a partir del ciclo 2002-2003 al 2015-2016)⁴, las UI presentan una *situación educativa difícil*; así lo revelan los indicadores de *Nuevo ingreso, Matrícula, Egresados, Titulados y Abandono escolar*⁵. Indicadores que presentan información esencial, connatural a su funcionamiento.

Nuevo ingreso: este indicador permite conocer ciclo tras ciclo los estudiantes que han sido aceptados tras un proceso de selección; es decir, son aquellos candidatos que al haber cubierto los diferentes requisitos de ingreso, pueden inscribirse por primera vez. El Cuadro 1, muestra el comportamiento de este indicador en las UI. Puede apreciarse, desde el ciclo 2002-2003 a partir del cual se cuenta con información oficial, el *Nuevo ingreso* en las UI es irregular (de altibajos); es decir, no cuenta con un incremento ascendente en la medida en que transcurren los ciclos escolares, comportamiento esperado pues estas IES se propusieron como alternativas innovadoras y apegadas a las condiciones contextuales y necesidades de las sectores vulnerables a quienes va dirigida su oferta educativa, especialmente la población indígena.

Matrícula: La matrícula es uno de los indicadores que conforman la base de información de cualquier sistema educativo, tiene la peculiaridad de poder indicar el total de alumnos inscritos o que lo estuvieron a lo largo de los diferentes ciclos escolares, de tal manera que se puede conocer el incremento o decremento en la atención educativa, así como el abandono escolar (SEP, 2014: 103). Bajo estas consideraciones, el siguiente cuadro muestra la matrícula histórica de las UI.

4 *Base de datos* proporcionada por la ANUIES, quien integró la información de las Universidades Interculturales a partir del formato 911.9A; por lo que dicha información es oficial y es la reportada por las propias UI. Sin embargo, para poder emplearla, fue necesario una revisión-validación pues había datos repetidos o cambios de clave de carrera, pero conservando el mismo nombre, por ejemplo. Lo anterior permite tener dos bases de datos: la *Original* otorgada por la ANUIES y la validada, producto del trabajo de investigación denominada: *Base de datos de las Universidades Interculturales* (ambas estarán disponibles próximamente en la Página Web del IISUE). Esta última fue la que se empleó para hacer los cálculos de los indicadores mencionados.

5 Por *Situación educativa* se entiende el estado que guarda una población con respecto a indicadores de análisis estadístico que establece el sector educativo, los cuales permiten conocer la condición escolar de la población en un momento dado, posibilitando con ello hacer comparaciones y proceder a conclusiones (Ramos, 2014: 11, pie de página 2).

**CUADRO 1. ALUMNOS DE NUEVO INGRESO.
CICLO ESCOLAR 2002-2003 AL 2015-2016**

Institución	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	Total general
Universidad Autónoma Indígena de México	1066	122	45	491	416	354	585	499	679	749	906	1365	1116	1605	9998
Universidad Intercultural de Chiapas					165	313	322	772	445	548	497	722	721	550	5055
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	143	428	571	548	504	365	611	608	1194	1068	645	551	896	900	9032
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero						166	86	79	152	186	156	173	144	163	1305
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo											138	57	56	81	332
Universidad Intercultural del Estado de México			267	174	152	150	150	309	272	320	318	420	406	510	3448
Universidad Intercultural del Estado de Puebla					235	120	90	90	117	98	69	120	152	301	1392
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco				217	149	139	97	133	81	125	136	293	357	222	1949
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán									240	370	144	231	273	228	1486
Universidad Intercultural de Maya de Quintana Roo						219	214	211	153	195	203	157	190	300	1842
Universidad Veracruzana Intercultural				336	215	204	169	132	117	85	91	81	149	107	1686
Total general	1209	550	883	1766	1836	2030	2324	2833	3450	3744	3303	4170	4460	4967	37525

Fuente: Elaboración propia con base en Ramos, José Antonio. (Coord.) (2017). Base de datos de las Universidades Interculturales. IISUE-UNAM, México.

**CUADRO 2. MATRÍCULA DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES
CICLO ESCOLAR 2002-2003 AL 2015-2016**

Institución	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	Total general
Universidad Autónoma Indígena de México	2290	1889	737	1106	1288	1297	1648	1499	2023	1981	2376	3065	3761	4544	29504
Universidad Intercultural de Chiapas					693	959	1172	1388	1455	1623	1679	1729	1823	1875	14396
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	362	803	1269	1369	1378	1298	1510	1615	2218	2501	2387	2191	2266	2295	23462
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero						166	209	212	327	322	350	472	435	473	2966
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo											138	166	198	272	774
Universidad Intercultural del Estado de México			267	398	487	557	486	626	725	823	917	996	1094	1252	8628
Universidad Intercultural del Estado de Puebla					235	293	323	362	279	249	214	249	275	453	2932
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco				217	330	431	482	616	642	614	505	599	799	882	6117
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán									584	775	600	583	605	557	3704
Universidad Intercultural de Maya de Quintana Roo						219	400	558	592	604	631	571	609	701	4885
Universidad Veracruzana Intercultural				336	482	613	671	527	439	370	321	279	331	339	4708
Total general	2652	2692	2273	3426	4893	5833	6901	7403	9284	9862	10118	10900	12196	13643	102076

Fuente: Elaboración propia con base en Ramos, José Antonio (Coord.) (2017). Base de datos de las Universidades Interculturales. IISUE-UNAM, México.

Es necesario destacar dos aspectos del cuadro: a) el incremento presentado, no en su totalidad pero sí de manera importante, se debe a la apertura de nuevas instituciones y a la ampliación de la oferta educativa; b) a lo largo de los diferentes ciclos escolares, la matrícula aumentó llegando a una cantidad considerable de 102,055 alumnos en 14 años⁶.

Esto último es necesario resaltarlo pues para muchas personas indígenas, particularmente para las mujeres, las UI quizá sean la única opción para cursar estudios profesionales. Sin embargo, desde la perspectiva de considerarlas como el *Subsistema de Universidades Interculturales*, el aumento de la cobertura visto a través del indicador de matrícula es exiguo; tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

CUADRO 3.

MATRÍCULA NACIONAL, POR ENTIDAD FEDERATIVA Y UNIVERSIDAD INTERCULTURAL COMPARATIVO. CICLO ESCOLAR 2015-2016

Entidad federativa	Matrícula Total	Matrícula de las UI	Porcentaje que representa
Nacional	3740744	13643	0.36
Chiapas	107591	1875	1.74
Estado de México	411762	1252	0.30
Guerrero	67912	473	0.70
Hidalgo	82035	272	0.33
Michoacán	107730	557	0.52
Puebla	213355	453	0.21
Quintana Roo	33223	701	2.11
San Luis Potosí	77899	2295	2.95
Sinaloa	132981	4544	3.42
Tabasco	77205	882	1.14
Veracruz	225796	339	0.15

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2015). Anuario Estadístico 2015-2016. Licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica: matrícula. Modalidad escolarizada y no escolarizada ciclo escolar 2015-2016 y Ramos, José Antonio (Coord.) (2017). Base de datos de las Universidades Interculturales. IISUE-UNAM, México.

6 Un dato adicional que no muestra el cuadro, pero importante a considerar es el siguiente: en la mayoría de las UI la matrícula está compuesta por mujeres; aunque es en áreas tradicionalmente consideradas para ellas.

Abandono escolar: este indicador también conocido como deserción escolar, permite sopesar si se están alcanzando los resultados esperados y uno de ello es la *permanencia* de los alumnos en la institución con el propósito de que concluyan su formación. “La deserción escolar [es] entendida como el abandono de las actividades escolares por parte de los alumnos antes de terminar algún grado escolar o nivel educativo, forma parte de los indicadores de eficiencia (reprobación y eficiencia terminal) más representativos que están relacionados con el éxito o el fracaso escolar (INEGI, 2000: 127)”. Los resultados de este indicador para las UI se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 4.

ABANDONO ESCOLAR EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES.

Institución	Abandono escolar	
	Total	Porcentaje
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	4528	18.14
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	1795	14.34
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)	4245	20.05
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	651	26.11
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH)	60	11.95
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	1147	15.55
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	584	23.56
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	784	14.98
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	856	27.20
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)	733	17.52
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	1169	26.76
Total general	16552	18.72

Fuente: Elaboración propia con base en Ramos, José Antonio (Coord.) (2017). Base de datos de las Universidades Interculturales. IISUE-UNAM, México.

Nota: es importante considerar que el porcentaje se obtiene en función de la matrícula que cada institución tiene; por ello se puede tener una cantidad considerable de alumnos que abandonan los estudios, por ejemplo 4,528 y representar el 18% (Universidad Intercultural Autónoma de México) y tener una cantidad menor en números absolutos 651 y representar el 26.11% (Universidad Intercultural del Estado de Guerrero).

Los datos presentados corresponden a los ciclos escolares 2002-2003 al 2014-2015. Como puede verse, el porcentaje más bajo es prácticamente del 12% mientras que el más alto es de 27%, con una media que podría situarse en 19%. Para estas IES que se propusieron y que por su origen están orientadas a hacer del sistema educativo superior un nivel más incluyente, los datos indican procesos de exclusión importantes de considerar, máxime si se rebasa considerablemente la deserción escolar señalada a nivel nacional ya que de acuerdo con la ANUIES (2006) para el ciclo escolar 2005-2006, el abandono fue de 8.1%; cifra que se mantiene a lo largo del tiempo, según lo señala Fernando Serrano Migallón, subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública: “si bien existen fluctuaciones importantes, casi siempre ligadas a las crisis económicas, en los últimos 15 años el índice de deserción escolar se ubica entre 7.5 y 8.5 por ciento a escala nacional, con pequeñas variantes” (Olivares, 2013).⁷

Dados estos indicadores, es necesario señalar el riesgo latente de tener menores posibilidades de concluir la carrera escolar por parte de los alumnos de las UI; lo cual puede generar mayores probabilidades de exclusión.

Egresados y Titulados: la culminación de la carrera escolar universitaria se puede observar en estos indicadores. El primero hace referencia a aquel “Alumno que, habiendo aprobado todas las asignaturas y requisitos establecidos de un programa de estudios durante el ciclo escolar inmediato anterior, se hace acreedor al respectivo certificado de estudios” (ANUIES, s/f; Glosario). El segundo adquiere particular relevancia pues la obtención del título marca la culminación legal y formal de la formación universitaria de licenciatura: “*Alumno titulado*. Alumno que al término del ciclo escolar anterior obtuvo el título que *reconoce legalmente la culminación de los estudios* del programa, independientemente del año de egreso” ANUIES (s/f, Glosario; subrayado del autor).

Esto habla de la conclusión de la carrera escolar, referente que guía las expectativas no sólo del sistema educativo superior y en este caso del Sub-sistema de Universidades Interculturales, sino también de los estudiantes; por lo que es necesario considerar estos datos.

7 Nota periódica de la Jornada en el contexto de la tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.

CUADRO 5.

MATRÍCULA, EGRESO Y TITULACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES. COMPARATIVO*

Institución	Matrícula	Egresados		Titulados	
		Total	% respecto a la Matrícula	Total	% respecto a la Matrícula
UAIM	29504	2000	6.78	896	3.04
UNICH	14396	1913	13.29	1209	8.40
UICSLP	23462	2773	11.82	488	2.08
UIEG	2966	269	9.07	65	2.19
UIEH	774	0	0.00	0	0.00
UIEM	8628	1049	12.16	312	3.62
UIEP	2932	355	12.11	165	5.63
UIET	6117	381	6.23	171	2.80
UIIM	3704	417	11.26	28	0.76
UIMQRoo	4885	408	8.35	408	8.35
UVI	4708	178	3.78	458	9.73
Total general	102076	9743	9.54	4200	4.11

Fuente: elaboración propia con base en Ramos, José Antonio (Coord.) (2017). Base de datos de las Universidades Interculturales, IISUE-UNAM, México.

* Es importante considerar que estos datos corresponden a los ciclos escolares 2002-2003 hasta el 2015-2016; prácticamente desde que las UI comenzaron a brindar el servicio educativo.

El cuadro muestra, para cualquiera de las Universidades Interculturales, que son pocos los estudiantes que concluyen la carrera: sólo algunos logran certificar la conclusión de su formación profesional. En términos generales, se puede decir que poco menos del 10% (9.55) de los estudiantes de las UI egresan y un porcentaje menor a éste se titula (4.12) (ambos datos están en referencia al total de la matrícula); así, únicamente 4 de cada 100 alumnos llevan a culminación formal y legal sus estudios de licenciatura.

PROPUESTA

Los datos indican una situación educativa preocupante, que es necesario atender con una *política educativa de inclusión* que considere las tres etapas de la formación profesional: *acceso, permanencia y conclusión*. Las dos últi-

mas por la información presentada referente al *abandono escolar, egreso y titulación* señalan la necesidad de ampliar el horizonte de la inclusión pues el fin último es contar con profesionistas que contribuyan al desarrollo regional, local y comunitario lo cual implica no sólo el *acceso*, sino también la *permanencia* y sobre todo la *conclusión* exitosa.

En este contexto, no basta con la incorporación a la universidad para declarar que el sistema educativo superior y en particular, el Subsistema de las Universidades Interculturales, es incluyente. La perspectiva de la inclusión no debe quedarse en este ámbito, sino debe trascenderlo hasta la obtención del título; por lo tanto la titulación o conclusión exitosa debe ser uno de los pilares de la *política educativa de inclusión* en la educación superior.

A fin de avanzar en esa dirección, será necesario continuar las investigaciones y conocer las causas que provocan una situación educativa que tiene pocos logros en la perspectiva de un sistema educativo más incluyente tanto en el *acceso*, como en la *permanencia* y la *conclusión*. Aspecto que podría denominarse *diagnóstico* y que es necesario y urgente ampliar.

Con base en el diagnóstico, el siguiente paso será la determinación de *objetivos y prioridades* de las UI en el corto, mediano y largo plazos; una vez definido y acordado lo anterior habrá que trabajar en las *estrategias, los lineamientos y los programas de acción* necesarios a implementar. Para ello es vital conocer con qué recursos se cuenta, de tal manera que será vital especificar e identificar *actores, mecanismos y recursos legales, administrativos, materiales y financieros* requeridos para alcanzar los objetivos y prioridades propuestas; finalmente para saber sí se está avanzando se necesita un *sistema de seguimiento y evaluación* que, a través de una serie de indicadores y estrategias de monitoreo, haga posible verificar tanto el cumplimiento de las acciones definidas como si se alcanzan, y en qué grado, los objetivos y las prioridades propuestos (UNAM, 2016).

Así en la medida en que se produzca conocimiento alrededor de estos indicadores, se tendrán mayores y mejores oportunidades de transitar hacia un sistema educativo superior y unas UI más incluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2004), *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.
- ANUIES (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, ANUIES.

- ANUIES (2013a), *Anuario estadístico 2012. Población escolar y personal docente en instituciones de educación media superior y superior en México, ciclo escolar 2011-2012*, México, ANUIES.
- ANUIES (2013b), *Proyecto de presupuesto federal en educación superior para el ejercicio fiscal de 2014*, México, ANUIES.
- ANUIES (2015), *Anuario Estadístico 2015-2016. Licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica: matrícula. Modalidad escolarizada y no escolarizada ciclo escolar 2015-2016*, México, ANUIES.
- ANUIES (s/f), "Glosario", en ANUIES, <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>>, consultado el 8 de marzo, 2017.
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (2007), *Programa Sectorial de Educativo. 2007-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*, México, SEP.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2000), *Estadísticas educativas de hombres y mujeres 2000*, México, INEGI.
- Ocegueda Hernández, Juan Manuel, et al., (2017), "Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 155, <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-155-analisis-comparado-de-la-cobertura-de-la-educacion-superior-en-corea-del-sur-y-chile-una-reflexion-para-mexico.pdf>>, consultado el 20 de mayo, 2018.
- Olivares Alonso, Emir (2013, 14 de noviembre), "Fracasan alumno, familia y plantel con la deserción escolar: expertos", *La Jornada, sección Sociedad y Justicia*, <<http://www.jornada.unam.mx/2013/11/14/sociedad/038n1soc>>, consultado el 28 de noviembre, 2017.
- Ramos Calderón, José Antonio (2014), "Situación educativa de la población joven y adulta de América Latina y el Caribe: su unidad/diversidad", *Revista Interamericana de Educación de Adultos-CREFAL*; año 36, núm. 1, enero-junio de 2014, pp. 10-36.
- Ramos Calderón, José Antonio (2017), *La política educativa de inclusión y su expresión en las Universidades interculturales y la Obligatoriedad del bachillerato: un análisis a partir de la teoría de los sistemas sociales*, México, IISUE-UNAM.

Ramos Calderón, José Antonio(Coord.) (2017), *Base de datos de las Universidades Interculturales*, México, IISUE-UNA.,

UNAM-Dirección de Planeación (2016), *Elementos para la elaboración de los Planes de Desarrollo Institucional. Cuadernos de Planeación Universitaria*. UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional, Dirección General de Planeación, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD.

Angélica Buendía Espinosa
Roberto Rivera del Río

DIAGNÓSTICO

La desigualdad y sus efectos en distintos ámbitos de la vida social han sido históricamente un problema estructural en México. Ninguno de ellos es más relevante que otro, sin embargo, en lo que se refiere a lo educativo la desigualdad puede considerarse un gran lastre en la historia del país. Datos publicados en el Panorama Educativo 2015, señalan que en México al menos 11.5 millones de niños y adolescentes asisten a planteles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación, a lo que se suma que, pese al avance en la universalización de la educación obligatoria, 3.8 millones de menores (de 3 a 17 años) no van a la escuela (INEE, 2016). Así mismo, la encuesta nacional de ingreso gasto de los hogares, publicada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEG, 2016) reporta que la asistencia a la educación superior de los jóvenes entre 19 y 23 años, pertenecientes al decil de ingresos más altos, fue seis veces mayor a la que registraron los jóvenes con ingresos más bajos. Esto da cuenta de un ingreso diferenciado en función del nivel socioeconómico.

Un estudio reciente de Solís (2013) señala que en México hemos vivido un proceso de transición de la desigualdad educativa o un cambio de locus de la misma. Mientras que en la educación básica la ampliación de la cobertura ha permitido un mayor acceso a grupos menos favorecidos; en el caso de la educación media superior y superior, aquella no ha sido suficiente para absorber el incremento de jóvenes que demandan un espacio en estos niveles. Ello conduce a una mayor competencia por los lugares disponibles, en donde las posibilidades de ganar se ubican en los jóvenes de los estratos sociales más favorecidos, derivando en un incremento en la desigualdad de oportunidades.

En este contexto se ubica la política institucional de selección para el ingreso de estudiantes a la UACH. Se trata de promover la inclusión de estudiantes en el contexto de la desigualdad de oportunidades de progresión educativa.

La UACH tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), fundada en forma oficial el 22 de febrero de 1854, en el Convento de San Jacinto, D. F. y trasladada a la Exhacienda de Chapingo, donde inició sus actividades en noviembre de 1923. En 1941 se estableció la preparatoria agrícola de tres años y el nivel licenciatura de cuatro. Durante los años de 1962-1963, la entonces Secretaría de Agricultura y Ganadería y el director de la ENA decretaron la desaparición de la Preparatoria Agrícola. Sin embargo, en 1966 el H. Consejo Directivo decidió reabrir la, favoreciendo con ello el ingreso de alumnos provenientes de las áreas rurales del país. En el año 1974 las Cámaras Legislativas aprobaron la ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo. Este proceso de transformación de escuela a universidad culminó en 1978, con la formulación del Estatuto de la UACH, el cual rige las actividades y planteamientos políticos inherentes a la institución. En ese mismo año reinició sus actividades académicas la Preparatoria Agrícola. Actualmente, la oferta educativa de la UACH está integrada por los niveles medio superior (preparatoria agrícola), propedéutico y superior (licenciatura y posgrado) en distintas ramas de la agronomía (Buendía y Rivera, 2010).

En el marco general de los postulados universitarios contenidos en la ley que crea a la UACH, en el Estatuto Universitario, así como en el reglamento académico de alumnos, el proceso de selección de estudiantes adquiere especial relevancia. El proceso está regulado a través de Ley que crea a la Universidad Autónoma Chapingo, capítulo I, artículo 3° que señala como función de la Universidad “preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural, para lograr una sociedad más justa y creadora. Además, el estatuto en su capítulo VI, artículo 132 afirma que “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”. Resultado de lo anterior el H. Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno de la UACH, ha aprobado en distintos momentos un conjunto de criterios de ingreso que buscan dar cumplimiento a la vocación de la universidad (Buendía y Rivera, 2010).

PROPUESTA

En el año 2008 se aprobó en la UACH un modelo de selección para el ingreso de estudiantes a la educación media superior y superior, que por primera vez incorporaba criterios adicionales al examen de conocimientos. Esta propuesta tuvo su origen en el análisis de la transformación de la población de estudiantes en función de sus características sociodemográficas y, por tanto, en la modificación del perfil de ingreso establecido en la legislación universitaria. La propuesta consideró los rasgos que diferencian a la UACH de otras Instituciones de Educación Superior (IES). Destacan el perfil del estudiante que establece la legislación universitaria, el reconocimiento del multiculturalismo como característica demográfica y social del país, el problema de la cobertura e inequidad en las oportunidades para el ingreso a la educación media superior y superior, y la necesidad de fortalecer la identidad de la UACH (Buendía y Rivera, 2010).

Algunas de las características particulares de la UACH son:

- a. El ingreso a la universidad ocurre en dos niveles: el primero es la preparatoria agrícola para quienes concluyeron la secundaria. El plan de estudios es de tres años y se caracteriza por una fuerte orientación hacia la formación agronómica. El segundo nivel es el propedéutico o ingreso a la educación superior para egresados de bachillerato. En este caso los estudiantes cursan un año de estudios que busca proporcionarles los elementos teórico metodológicos relacionados con las disciplinas agropecuarias, para que puedan insertarse adecuadamente a su formación de nivel superior. Una vez que los estudiantes son seleccionados para ingresar a la institución, sea en los niveles preparatoria o propedéutico, no necesitan presentar otra evaluación para ingresar a la licenciatura, solamente eligen la opción de su preferencia de acuerdo con la oferta educativa de la universidad.
- b. La gratuidad: desde sus orígenes como ENA, la gratuidad se concibió como la exención total de pagos por cualquier tipo de servicios (inscripción, colegiaturas, servicios por trámites, etcétera). Además, la universidad cuenta con un sistema de becas con alta cobertura que, previo a una evaluación socioeconómica, se asigna en dos categorías: becado interno y becado externo. La primera se otorga a los estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables y considera la asignación de servicios asistenciales

(dormitorio, alimentación, atención médica, lavandería, peluquería, apoyo para fotocopias, entre otros). La segunda consiste en la asignación de una cantidad mensual más el servicio de alimentación. Aunque en un porcentaje menor, también hay estudiantes externos que no reciben apoyo asistencial (Anaya Pérez y Rodríguez Canto, 2004).

- c. (In) Flexibilidad curricular: Dadas las condiciones de gratuidad la normatividad no considera la posibilidad de que los estudiantes se retrasen por mal aprovechamiento académico en los niveles de preparatoria, propedéutico, y licenciatura. Esto significa que los estudiantes están obligados a concluir su formación profesional en los años que establecen los planes y programas de estudio.
- d. Chávez afirmó que “Chapingo es un espacio de convergencia de culturas diversas en donde no únicamente conviven personas de origen urbano y rural, sino de origen étnico y cosmovisiones variadas en el más amplio sentido del concepto. La complejidad de la población chapinguera se muestra como un fractal de la alta complejidad del México actual y, de alguna manera, del mundo de nuestros días” (Chávez, 2008; citado en Buendía y Rivera, 2010). Los criterios de ingreso aplicados desde el 2008 y hasta el 2018 son:

TABLA 1.
CRITERIOS DE SELECCIÓN A LA UACH (2008-2018)

Criterio			Descripción
1		SELECCIÓN POR MEDIAS	Seleccionar a todos los aspirantes que tengan una calificación que esté por arriba de la media nacional (MN) y a todos los que hayan obtenido una calificación por arriba de la media regional (MR), estos registros constituirán la base de aspirantes elegibles
2	MN	Por Entidad Federativa (SELEDO)	Seleccionar una proporción de aspirantes de cada Entidad, con las más altas calificaciones y que estén por arriba de la MN, con una base mínima de 8 por Estado y un máximo de 400 para preparatoria. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 8 para los estados cuya proporción resultó menor que 8. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

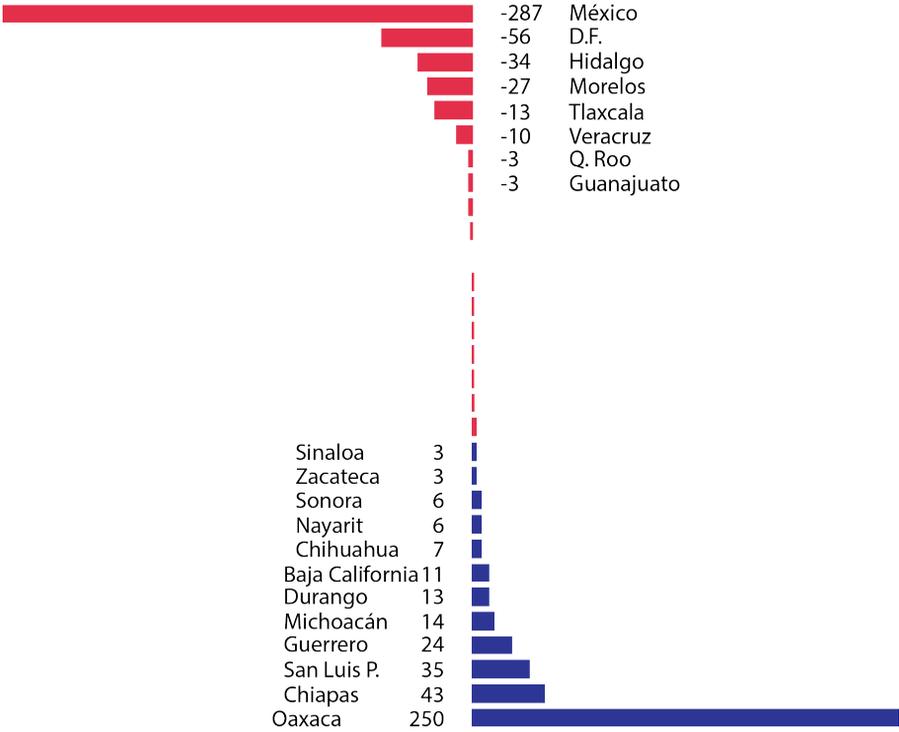
Criterio			Descripción
3	MN	Etnia Indígena (SELENDI)	Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones y que esté por arriba de la MN, sobre la base de 200 para prepa, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
4	MN	Municipios pobres (SELMPIO)	Con base en los criterios de SEDESOL, seleccionar a quien haya tenido la máxima calificación, por arriba de la MN, por cada municipio, de los declarados más pobres del país. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
5	MN	Por escuela agropecuaria y/o forestal (SELSEC)	Seleccionar por escuela secundaria agropecuaria las dos más altas calificaciones por sede y que estén por arriba de la MN. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
6	MN	Por TV secundaria (TVSEC)	Seleccionar por escuela de procedencia (TV secundaria) las dos más altas calificaciones por sede y nivel y que estén por arriba de la MN. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. (Aplica para propedéutico).
7	MR	Por Media Regional (REGI)	Seleccionar para preparatoria: a los 100 con las más altas calificaciones de cada región (norte, centro y sur) y que estén por arriba de la MR que corresponda, hasta completar 300. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Los espacios que no se completen para las regiones centro y norte se asignaran para la región sur.
8	MN	Ingreso Regional	Aplica para propedéutico
9	MN	Por calificación (SELCAL)	Una vez cubierta la selección por los criterios anteriores, se completará hasta 1375 preseleccionados para preparatoria, por las calificaciones de conocimientos más altas en el examen de admisión. La meta de matriculación será de 1100 alumnos al nivel de preparatoria.

Fuente: Elaboración propia

Una comparación de la población estudiantil admitida en el 2008 en relación a la del año 2007, se muestra en la gráfica 1. Estado como Oaxaca se han visto altamente beneficiados de este modelo de ingreso.

GRÁFICA 1.

**DIFERENCIAS DEL COMPARATIVO DE ESCENARIOS POR CRITERIOS
2007 VS. CRITERIOS 2008**

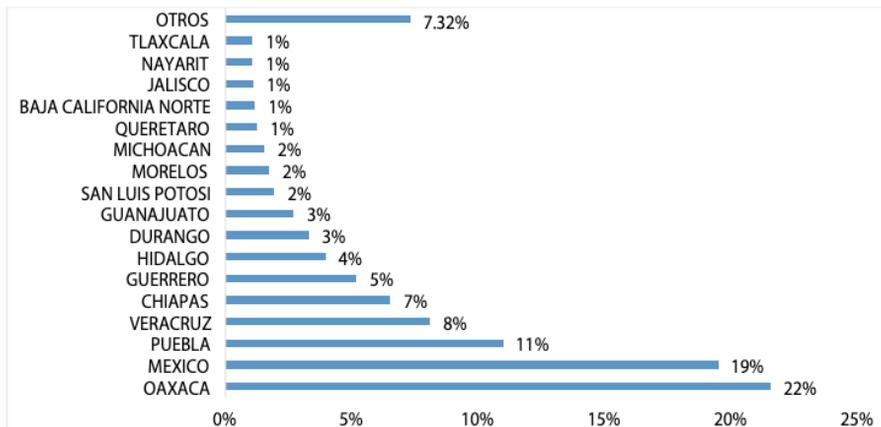


Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Preparatoria Agrícola de Chapingo.

Para el año 2018 la composición de la matrícula es la siguiente:

GRÁFICA 2.

COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA DE INGRESO 2018



Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Preparatoria Agrícola de Chapingo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya Pérez, M. A. y Rodríguez Canto, A. (2004), *Ciento cincuenta años en una mirada: historia gráfica de la Escuela Nacional de Agricultura-Universidad Autónoma Chapingo*, México, Universidad Autónoma Chapingo
- Buendía, A. y R. Rivera (2010), "Modelo de selección para el ingreso a la educación superior. El caso de la UACh", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX (4), núm. 156, Octubre-Diciembre, pp. 55-72.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016), *Panorama Educativo 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2014 educación básica y media superior*, México, INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016), "Encuesta nacional de ingreso gasto de los hogares", <<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enigh/nc/2016/>>, consultada el 11 febrero, 2018.
- Solis, P. (2013). "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* 31, número extraordinario, pp. 63-95, <<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/80>>.

ELEMENTOS CLAVE PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mario Rueda Beltrán

Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

DIAGNÓSTICO

En el ámbito educativo han institucionalizado entre sus planes de acción mecanismos de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los programas de formación profesional, las instituciones y los académicos.

Algunas de estas políticas gubernamentales dirigidas a la mejora de la educación han sido adoptadas por las instituciones de educación superior sin poner atención a las diferencias entre las funciones sustantivas que desarrollan las universidades y emprendiendo en mayor medida acciones que tienden a beneficiar a la investigación por encima de la docencia, la extensión y la difusión de la cultura.

Ante el impulso de actividades enfocadas en la investigación, se han desatendido las particularidades de la enseñanza, con lo que se ha estructurado un discurso que sí reconoce la trascendencia de la docencia pero que en la práctica no lleva a cabo formas de evaluación adecuadas. Adicionalmente, la adopción de políticas de evaluación no ha sido acompañada de la expresión de las expectativas que de la institución tiene del profesorado, ni del reconocimiento de los requerimientos para el desarrollo de la docencia que más tarde son materia de las iniciativas de evaluación.

A continuación se presentan algunas sugerencias para mejorar las experiencias de evaluación del desempeño docente, acordes con el proyecto institucional de las organizaciones educativas, la praxis docente y los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PROPUESTA

La evaluación es un proceso complejo. Las acciones para medir y valorar las competencias en el ámbito educativo superior requieren de repensar las medidas y los procedimientos vigentes. De acuerdo con trabajos de investigación, se identifican aquí algunos elementos clave que favorecerían el perfeccionamiento de prácticas de valoración del desempeño docente.

Definir qué se evalúa en relación exclusivamente con la docencia da bases para planificar la evaluación de manera ordenada y establecer categorías de análisis, ya que en esta función universitaria interactúan diversos elementos como la infraestructura en la que se imparte la docencia, las especificaciones contractuales y laborales de los docentes, la organización y el código universitario, la interacción profesor-alumno, por mencionar algunos.

El reconocimiento de la evaluación como práctica social ha llevado a investigadores a considerar que:

- Es necesario desarrollar un código de ética: la evaluación del desempeño docente es una responsabilidad que tiene consecuencias de carácter público y social.
- La relación entre la evaluación y el proyecto institucional es clave: si las acciones que se desarrollen están en consonancia con los objetivos institucionales, se conseguirá un cumplimiento óptimo de los propósitos de la evaluación.
- La declaración explícita de los objetivos para evaluar el desempeño de los profesores y de las consecuencias que habrá una vez realizado el proceso contribuirá a armonizar la participación de todos los involucrados (directivos, profesores, estudiantes).
- La consideración del contexto institucional ofrece niveles de observación específicos en la evaluación del desempeño docente, ya que se exponen las características externas e internas que predominan y que influyen en las prácticas del profesorado.
- Mejora los resultados de la investigación fomentar el diálogo entre los evaluados, los evaluadores y quienes diseñan el proceso para establecer qué elementos servirán como referentes para el control administrativo y que será dispuesto para la función formativa en vista de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es necesario separar los programas de evaluación docente de iniciativas de compensación salarial o premios.

En atención a cuestiones fundamentalmente teóricas en materia de evaluación del desempeño docente, se sugiere:

- Revisar la definición de los roles organizacionales (derechos, responsabilidades y obligaciones) de los directivos, el personal docente y el alumnado durante el diseño, la puesta en marcha y la revisión del proceso de evaluación.

- Definir con precisión el concepto de calidad en la enseñanza, el modelo educativo de la institución y el modelo de evaluación, y que éstos sean del conocimiento de la comunidad. Esto da bases para desarrollar de manera conveniente una evaluación acorde a la docencia de la institución en particular.
- Promover el diálogo entre evaluadores y evaluados durante todo el proceso contribuye al desarrollo de la evaluación participativa, positiva y propositiva, ya que una estructura desordenada en la planificación de la evaluación afecta a la comunidad académica y administrativa de la institución.
- Considerar la información producida en la investigación educativa en materia de evaluación de la docencia es un referente útil para la construcción de instrumentos evaluativos.

En consideración de los aspectos metodológicos, se propone:

- Recuperar experiencias de evaluación docente en el ámbito nacional, local e institucional para lograr e realizar una planificación más efectiva.
- Especificar las condiciones en las que el profesorado realiza sus actividades de docencia, analizar los elementos que influyen en el contexto administrativo e institucional y en la naturaleza de la docencia, como las disciplinas, la figura académica y la categoría de contratación, las horas clase asignadas, la modalidad y el nivel del curso, el número de alumnos, entre otros.
- Comprender la cultura institucional posibilita la elaboración de instrumentos de evaluación acordes a los valores de la comunidad docente y a las disposiciones que regulan el quehacer académico y el trabajo colegiado.
- Utilizar fuentes de información complementarias aporta elementos valiosos a la identificación de las características específicas de enseñanza y al registro del contexto educativo. Instrumentos como los cuestionarios y las listas de cotejo no cubren todas las propiedades de la docencia.
- Hacer públicos los criterios de evaluación de la docencia desde el inicio de un proyecto contribuye a la credibilidad de los resultados y su aceptación en el profesorado. La planificación y el seguimiento son etapas valiosas durante todo el proceso de evaluación.
- Expresar al profesorado el carácter de la evaluación— si es obligatoria o no, la duración y si se trata de una actividad periódica— y el estable-

cimiento frecuente de comunicación contribuyen de manera positiva al trabajo entre los evaluadores y los profesores.

- Incluir expertos en materia de evaluación de la docencia en el proceso coadyuva al desarrollo positivo y el seguimiento para la mejora continua del proceso.

En cuanto al uso de los resultados, algunos factores clave para el desarrollo de mejores experiencias de evaluación del desempeño docente, se encuentran en:

- Especificar la función de los resultados tanto en el diseño como previamente a la recolección de la información. Esto favorece el logro de las metas planteadas desde el inicio, y evita el fomento de prácticas que deterioran la docencia y a los actores involucrados en ella.
- Difundir los resultados entre la comunidad docente motiva a la reflexión de mejores prácticas, y a la vinculación de los resultados con el diseño de estrategias para el mejoramiento de la función docente.

Por sobre todo lo expuesto, algunos expertos en materia de evaluación del desempeño docente comentan que la oportunidad para desarrollar mejores experiencias tanto para el profesorado como para quien evalúa está en incorporar la reflexión sobre el proceso mismo.

- El análisis de las etapas del proceso de evaluación docente contribuye a identificar de manera continua las áreas de oportunidad para su perfeccionamiento.
- La participación de los profesores y cuerpos colegiados en la observación de los procedimientos, instrumentos e indicadores empleados en la evaluación de la docencia fortalecen el proceso.
- Las contribuciones teórico metodológicas que resultan del análisis de la evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior contribuyen a la construcción de conocimiento para desarrollar nuevas perspectivas de estudio.

En esta propuesta para el desarrollo de mejores experiencias de evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior se sostiene que contribuir al mejoramiento de la docencia es función de la evaluación. Por ello se sugiere poner atención previamente al diseño de la evaluación, en el plan de estudios en el que se inscribe, a la disciplina correspondiente, al nivel de escolaridad, a la institución en la que se desa-

rolla, y a las particularidades organizacionales, además de tomar en cuenta que la evaluación se desarrolla en uno de los niveles de un sistema educativo amplio que responde a una sociedad en específico y de la que los actores involucrados en la docencia también son parte.

Al evaluar el desempeño docente en instituciones de educación superior hace falta detenerse y observar que la docencia es una función sustantiva de la universidad y una profesión compleja; que en algunos casos la acreditación de saberes disciplinares se justifica con un título universitario que en general no incluyen los pedagógicos y didácticos; que los sujetos son sensibles a la práctica y los efectos de la evaluación; que las necesidades y oportunidades de evaluación van cambiando tanto como los miembros de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canales, A., Leyva, Y., Luna E. y Rueda, M. (2014), "Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia", en J. Rodríguez (Coord.) *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*. (pp. 12-25), México, Editorial Universitaria
- E. J. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín (Coords.). (2012), *Evaluación de competencias docentes en la Educación Superior*, México, Juan Pablos Editor.
- RIEED (2009), Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, vol. 30, núm. 122, pp. 136-140.
- Rueda Beltrán, Mario (Coordinador) (2016), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, México, UNAM-IISUE.
- Rueda Beltrán, Mario (Coordinador) (2008), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, Mario (2004), Algunos elementos a considerar en la evaluación de la docencia. *Visión Educativa, Revista Sonorense de Educación, Junio*, núm.11, pp. 13-17.
- Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga, Frida (Coordinadores) (2004), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, UNAM-CESU y Plaza y Valdés
- Rueda Beltrán, Mario y Luna Serrano, Edna (Coordinadores) (2017), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica*, México, Universidad Autónoma de Baja California.

Rueda, M., Luna, E., García-Cabrero, B. y Loredó, J. (2011), "Principales resultados y recomendaciones", en Rueda, M. (Coordinador), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*, México, UNAM-IISUE, Bonilla Artigas Editores.

EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA

| *María del Rocío Amador Bautista*

DIAGNÓSTICO

En las últimas tres décadas del siglo xx y las dos primeras del siglo xxi, las universidades e instituciones públicas de educación media y superior en México han enfrentado transformaciones estructurales políticas, económicas, sociales y culturales para afrontar los desafíos del desarrollo nacional e internacional. Los principales desafíos están relacionados con las políticas financieras gubernamentales vinculadas con la evaluación de las universidades e instituciones públicas de educación, el crecimiento exponencial de la población de jóvenes y la demanda de profesores, el surgimiento de nuevos conocimientos y profesiones adaptados a los mercados laborales, así como el uso de las tecnologías de información y comunicación en el campo de la educación (TIC).

Las problemáticas de la educación y el trabajo para los jóvenes se han incrementado paulatinamente y en consecuencia la población se ha fragmentado de manera exponencial. Una población mayoritaria de jóvenes nunca ha ingresado a la educación media y/o la educación superior, y está desprovista de una preparación para el trabajo. Una creciente población de jóvenes ha abandonado prematuramente los estudios universitarios y carece de una preparación adecuada a las demandas de los mercados laborales. Una población minoritaria de jóvenes ha concluido sus estudios universitarios, pero a pesar de ello no cuenta con una formación profesional adecuada a las necesidades y exigencias del mercado laboral, y en consecuencia está subempleada o desempleada. (González Casanova, 2001)

Para enfrentar los desafíos de la compleja problemática del ingreso de los jóvenes a los sistemas de educación media y/o superior, desde la década de los setenta la UANAM ha emprendido proyectos pioneros en el campo de la educación abierta y a distancia, con el Sistema Universidad Abierta (SUA, 1972), la Red de Educación Continua (REDEC, 1995), el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED, 1997), la Red de Centros de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD, 2004), y desde hace una década con la creación del Bachillerato a Distancia (B@UNAM, 2007).

Con base en los principios democráticos de la Universidad, el propósito fundamental ha sido compartir programas de estudio de bachillerato, licenciatura y posgrado de las escuelas y facultades de la UNAM, con las universidades e instituciones públicas y privadas de educación media y superior del país. Sin embargo no se ha logrado resolver el problema de la atención a la demanda, a pesar de los logros de la inversión en programas de estudio y personal académico, administración, gestión e infraestructura tecnológica.

Con el mismo propósito de la UNAM, las universidades e instituciones públicas educativas y gobiernos estatales han emprendido programas y proyectos conjuntos de cobertura nacional, con la creación del Espacio Común de la Educación Superior a Distancia (ECOESAD, 2007). El ECOESAD es un consorcio de redes interinstitucionales que tiene como propósito compartir programas y proyectos de docencia, investigación, extensión y difusión, entre las diferentes instituciones que forman parte de la organización: la Red de Centros de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) y la Red Universitaria de Bachilleratos a Distancia (RED), y la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE), entre otros. Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados, la cobertura de los programas no ha sido suficiente.

Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED)

Las bases estadísticas de la UNAM dan cuenta de la compleja problemática de la demanda de ingreso de aspirantes a las licenciaturas y al bachillerato universitario, y de la admisión y exclusión de estudiantes, desde la década de los setenta hasta finales de la segunda década del siglo XXI.

Al concluir la década de los setentas, el ciclo escolar 1979-1980 de la UNAM tuvo una demanda de ingreso de 39,005 aspirantes a las licenciaturas, de los cuales fueron admitidos 32,300 estudiantes y quedaron 6,705.

En la década de los ochenta, el ciclo escolar 1980-1981 de la UNAM tuvo una demanda de ingreso de 40,658 aspirantes a las licenciaturas; la admisión fue de 32,487 estudiantes; y quedaron fuera 8,171. En el ciclo escolar 1989-1990 la demanda de ingreso fue de 43,373 aspirantes a las licenciaturas, la admisión 30,800 estudiantes; la exclusión, de 12,573 estudiantes.

En la década de los noventa, el ciclo escolar 1990-1991 de la UNAM recibió la demanda de 41,463 aspirantes a las licenciaturas, admitió a 31,159 estudiantes; 10,304 estudiantes quedaron fuera. En el ciclo escolar 1999-2000 se observó un incremento de la demanda de aspirantes a las licenciaturas,

que rebasó las cien mil solicitudes, y alcanzó la cifra de 127,775; 31,338 estudiantes fueron admitidos; 96,437 estudiantes quedaron excluidos..

Al iniciar la primera década del siglo XXI, el ciclo escolar 2000-2001 de la UNAM recibió la demanda de 83,013 aspirantes a las licenciaturas; la admisión benefició a 30,180 estudiantes, y 52,833 estudiantes fueron excluidos. En el ciclo 2009-2010 la cifra de aspirantes a las licenciaturas se incrementó nuevamente y alcanzó la cifra de 199,949 aspirantes, la admisión la de 38,092 estudiantes, y la exclusión fue de 161,857 estudiantes.

En la segunda década del siglo XXI, en el ciclo escolar 2010-2011 de la UNAM recibió la demanda de aspirantes a las licenciaturas de 196,137 estudiantes; fueron admitidos 37,965 estudiantes y excluidos 158,172 estudiantes. En el ciclo escolar 2016-2017, la demanda de aspirantes a las licenciaturas fue de 262,810 estudiantes, la admisión fue de 49,258 estudiantes, y la exclusión de 213,552 estudiantes.

En el último ciclo escolar 2017-2018 la UNAM reportó una población total de 171,876 estudiantes de licenciatura, de los cuales 32,315 se encuentran inscritos en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED). El crecimiento de la población de estudiantes del SUAyED, no contabilizada en las estadísticas de la UNAM, se ha fortalecido con los convenios de colaboración con universidades e instituciones públicas del Estado de México, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Oaxaca, Tabasco y Tlaxcala, entre otras instituciones gubernamentales y privadassm parte de la Red de Centros de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD).

Bachillerato a distancia (B@UNAM)

La problemática del sistema de bachilleratos universitarios, de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es similar a los fenómenos de demanda de ingreso, admisión y exclusión del nivel universitario.

En el ciclo escolar 1999-2000 el bachillerato universitario tuvo una demanda de 114,105 aspirantes, se admitieron 34,906 estudiantes y quedaron fuera 79,199 estudiantes.

En el ciclo escolar 2005-2006 el bachillerato universitario tuvo una demanda de 134,415 aspirantes, la admisión de 34,639 estudiantes y la exclusión de 99,776 estudiantes.

En el ciclo escolar 2010-2011 el bachillerato universitario tuvo una demanda de 155,221 aspirantes, la admisión fue de 34,491 estudiantes y la exclusión de 120,730 estudiantes.

En el ciclo escolar 2015-2016 el bachillerato universitario tuvo una demanda de 174,279 aspirantes, la admisión fue de 35,469 estudiantes y la exclusión de 138,810 estudiantes.

En 2017 el bachillerato universitario tuvo una demanda de 182,880 aspirantes, la admisión de 35,978 estudiantes y la exclusión de 146,902 estudiantes.

El Bachillerato a distancia (B@UNAM), a diez años de su creación, se dirigió inicialmente a personas hispanoparlantes en Estados Unidos. Actualmente están inscritos cerca de 600 estudiantes ubicados en 34 países. En México, el programa se expandió a las 16 delegaciones políticas de la Ciudad de México, con 11,000 estudiantes inscritos, y la cobertura se ha ampliado a las zonas rurales y comunidades marginadas de 12 municipios que no tienen acceso a la educación. La población del B@UNAM representa el 10% de las personas inscritas en el sistema de bachillerato escolarizado.

SUAYED y B@UNAM

En el último ciclo escolar 2017-2018, la población total de estudiantes inscritos en el SUAYED y el B@UNAM es de 42,930, además de los inscritos en programas conjuntos entre la UNAM y universidades estatales, y organismos públicos y privados. La legislación y las políticas institucionales, programas y proyectos estratégicos, y las líneas de acción han permitido alcanzar logros significativos.

El crecimiento exponencial del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) durante 45 años, y del Bachillerato a distancia (B@UNAM) en la última década, se ha logrado con fuertes inversiones en infraestructura física y tecnológica, formación de personal académico y capacitación de técnicos especializados, y las operaciones académicas, administrativas y tecnológicas, para cumplir las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión.

Sin embargo, la compleja problemática de la demanda de ingreso y admisión de estudiantes a las licenciaturas y al bachillerato universitario ha rebasado la capacidad de la infraestructura física y del personal académico de la UNAM. Esto exige respuestas urgentes que contribuyan a la solución con propuestas reales, no sólo dentro de la Universidad, sino con la participación de los diferentes sectores de la sociedad para saldar la deuda social con la enorme población de origen urbano o rural excluida de la educación media y superior, y así alcanzar la justicia social.

PROPUESTA

En las últimas décadas se han organizado numerosos coloquios, congresos, foros y mesas de debate, entre otros eventos, para analizar las problemáticas y plantear propuestas innovadoras para el desarrollo, la expansión y la cobertura de los sistemas de educación media y superior, presencial, abierta o a distancia de la Universidad. Los análisis y propuestas no han alcanzado los resultados esperados.

En el año 2016 la rectoría de la UNAM sometió a consideración de la comunidad universitaria analizar, reflexionar y hacer propuestas para el plan de desarrollo 2015-2019. Con la participación de cientos de universitarios, las propuestas innovadoras están planteadas en el "Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2015-2019".

En este contexto, los investigadores de la Universidad y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) tienen la responsabilidad de contribuir con su conocimiento y saber, con base en las siguientes líneas de acción:

- a. Desarrollar proyectos de investigación conjuntos entre académicos del IISUE y de las Divisiones del SUAyED de facultades y escuelas, sobre las problemáticas específicas de los estudiantes y profesores, planes y programas de estudios y procesos de enseñanza y aprendizaje del Bachillerato y el sistema universitario.
- b. Promover la investigación como estrategia de autoformación de los docentes y para la titulación de estudiantes de las modalidades abiertas y a distancia, con la asesoría de los investigadores.
- c. Asesorar el diseño de planes, programas y proyectos académicos, producción y evaluación de materiales de enseñanza, y la evaluación de los profesores y los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en nuevas teorías, métodos y técnicas pedagógicas y didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador Bautista, Rocío, et al. (2008), *Diagnóstico del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED)* del Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas de la UNAM. Macroproyecto: Tecnologías para la Universidad de la Información y la Computación (MTUIC). Programa de Tecnologías de la Información para

- la Educación a Distancia (PTI-EAD) para la Universidad de la Información y la Computación de la UNAM Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Documento de 585 páginas. *No publicado*.
- Amador Bautista, Rocío (2012), "40 Años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica Histórica", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp.192-212, <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2012/137>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- Bachillerato a Distancia B@UNAM. <http://www.bunam.unam.mx/index.php>
- Cervantes Pérez, Francisco (2017), "Informe de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia 2016", en Universidad Nacional Autónoma de México, *Memoria UNAM 2016* (pp. 1-17), México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2016/PDF/14.8-CUAED.pdf>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- Cervantes Pérez, Francisco (2018), "Informe de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia 2017", en Universidad Nacional Autónoma de México, *Memoria UNAM 2017* (pp. 1-16), México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2017/PDF/14.8-CUAED.pdf>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- CUAED (2016), "Coordinación del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUA_{yED})". *Memoria UNAM, 2016*. <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2016/PDF/14.8-CUAED.pdf>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- ECOESAD (s.f.), "Espacio Común de Educación Superior a Distancia", <<http://www.ecoesad.org.mx>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- ESUA-UNAM (1972), "Estatuto del Sistema Universidad Abierta, UNAM", <[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/OA/UNAM/Estatutos/28021972\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/OA/UNAM/Estatutos/28021972(1).pdf)>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- Dirección General de Comunicación Social (2016), "Bachillerato a Distancia, 400 alumnos de los cinco continentes", *Gaceta-UNAM*, núm. 4823, 24 de octubre de 2016 <<http://www.gaceta.unam.mx/20161024/en-bachillerato-a-distancia-400-alumnos-de-los-cinco-continentes/>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.
- Graue Wiechers, Enrique L. (2017), "Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019", en Página del Rector, Universidad Nacional Autónoma de México, México, UNAM. <www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>, consultado el 15 de septiembre, 2018.

- Graue Wiechers, Enrique L. (2017), "Informe del Rector 2016", en Universidad Nacional Autónoma de México, *Memoria UNAM 2016* (pp. 1-107), México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2016/PDF/InformeRector2016.pdf>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- Graue Wiechers, Enrique L. (2018), "Informe del Rector 2017", en Universidad Nacional Autónoma de México, *Memoria UNAM 2017* (pp. 1-114), México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/InformeRector2017.pdf>>, consultado el 15 de septiembre, 2018.
- MAES (s.f.), "Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES)", <<http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/p/historia.html>>
- Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia (s.f.), <<http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd>>
- UNAM, Dirección General de Planeación (s.f.), <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/>>
- UNAM, Dirección General de Planeación (s.f.), "Estadísticas Universitarias", <http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/>, consultado el 20 de septiembre, 2018.
- Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) (s.f.), <<http://suayed.unam.mx/index.php>>

CURRÍCULUM Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

| *María Concepción Barrón Tirado.*

DIAGNÓSTICO

En las últimas décadas se generó una gama de innovaciones curriculares en las instituciones de educación superior en el contexto de la globalización en México. Esto acarreó una serie de desafíos a la práctica docente, así como la necesidad de analizar sus alcances y limitaciones, con la finalidad de construir marcos explicativos, críticos y de intervención, basados en principios éticos y morales.

En el contexto actual, la formación de docentes requiere de otra vuelta de tuerca ante un escenario de arenas movedizas y de campos minados, invadido por las desigualdades sociales, la violencia y la falta de equidad.

PROPUESTA

Generar propuestas de formación de docentes a partir de sus necesidades e intereses en el marco del proyecto curricular al que se articulan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón Tirado, María Concepción; Díaz Barriga Arceo, Frida (2018), "Currículum y Procesos de Cambio, Deliberación, Conversación y Agencia Humana", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, [S.l.], vol. 1, núm. 13, <<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/322>>, consultado en agosto, 2018.
- Barrón Tirado, María Concepción (2017), *Miradas docentes*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón/ Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Barrón Tirado, María Concepción, Díaz-Barriga Arceo, Frida (2016), "Curriculum management, educational change and the role of curriculum actors", *Transnational Curriculum Inquiry, Journal of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Australia

- Barrón Tirado, María Concepción, Valenzuela Ojeda, Gloria A., y García Vázquez, Vianey (2016), "Las innovaciones curriculares como objeto de investigación", en la *Investigación en educación: epistemologías y metodologías*, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación y Plaza y Valdés, México.
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014), "Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012)", *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 3, núm. 2, pp. 58-68, <<http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jct/article/view/4865/3078>>, consultado en agosto, 2018.
- Barrón Tirado, María Concepción (2015) "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 1, enero abril, pp. 35-56, <<http://red-u.net/redu/index.php/redu/article/view/899>>, consultado en agosto, 2018.
- Barrón, Concepción (2013), *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*, México, Díaz de Santos, 166 p. Serie Escenarios de Educación.
- Barrón Tirado, María Concepción y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (2013), "Flexibilidad y formación profesional" en Capítulo 3 Innovaciones curriculares en Díaz-Barriga, Ángel (Coord.) *La investigación curricular en México (2002-2011)*, México, COMIE/ANUIES.

LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE NUEVOS Y EMERGENTES ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Edith Cárdenas Muñoz

DIAGNÓSTICO

La práctica docente ha ido cambiando a lo largo de la historia. Los enfoques educativos, las políticas públicas e institucionales en materia educativa, así como los avances tecnológicos han contribuido a este cambio. En las últimas cuatro décadas, con el auge de las tecnologías y los cambios en los paradigmas de enseñanza- aprendizaje, los docentes han tenido que modificar su trabajo en el aula; por otro lado, en este mismo periodo, también ha crecido la educación virtual, lo que ha requerido construir un nuevo perfil docente. La educación superior está en el marco de un contexto cambiante, incierto, dinámico y mediado por la tecnología.

Hay una creciente demanda social y política para ampliar la cobertura educativa en el nivel superior. La meta nacional, según el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, es alcanzar el 40 por ciento de cobertura en la ES; por su parte, la ANUIES propone elevar esta cobertura “a 48 por ciento en 2020, lo que implicaría alcanzar una matrícula de poco más de 4 millones 700 mil estudiantes en 2020.” (Tuirán, 2011, p.5). La SEP reporta que en el ciclo escolar 2016-2017, la cobertura alcanzó 37.2 por ciento.

Las diferencias y fronteras que distinguen la educación presencial de la educación virtual son cada vez más tenues; la complementariedad entre las modalidades educativas, que originalmente presentan características diferentes, es cada vez más factible, en parte, mediante las tecnologías digitales.

Bautista, Borges y Forés (2006), mencionan que la incorporación de las TIC en la educación está generando nuevas propuestas en la enseñanza superior; por un lado, ayudan a poner al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje y, por otro, las modalidades se están fusionando. “Ya no es fundamental pensar en una única modalidad de enseñar y aprender: presencial, mixta, virtual, sino que se aboga por una amalgama de posibilidades de saber encontrar la manera más eficiente de aprender, diseñando y posibilitando diferentes escenarios y estrategias según lo que se requiera aprender en cada momento.” (pp. 21 y 22).

Solo estas dos situaciones: la necesidad de ampliar la cobertura en educación superior y la posibilidad de que los docentes transiten entre las

modalidades en una misma materia o laboren indistintamente en la presencial o la virtual, hacen necesario pensar en una nueva práctica docente.

El escenario cambiante y dinámico que enfrenta la educación superior y los resultados de investigaciones y estudios sobre la práctica docente en este nivel educativo (Cañedo, Figueroa, 2013; Salinas, De Benito, y Lizana, 2014; Figueroa, Gilio, y Gutiérrez, 2008; Barrón, 2009 y Cárdenas, 2018, entre otros), dejan clara la importancia de que se mantenga en constante movimiento, con una tendencia hacia a la flexibilización y atendiendo los cambios que demanda la sociedad del conocimiento y las metodologías innovadoras de enseñanza aprendizaje; y, aunque aún se requieren modificaciones a las normativas de varias instituciones para que el tránsito entre las modalidades se institucionalice y consolide, los docentes requieren estar preparados para apoyar los procesos de aprendizaje en cualquier escenario, lo que implicará desarrollar competencias que les permitan, a partir de sus conocimientos sobre su disciplina de enseñanza, fluctuar entre las diferentes modalidades considerando las aportaciones metodológicas que se aplican en los diversos entornos educativos.

En este sentido, Perrenoud (2004) menciona que, en el actual contexto, el desafío de los profesores está en “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” lo que les demanda desarrollar un conjunto de competencias.

Si bien queda claro que hay una abundancia de propuestas formativas relacionadas con las competencias del nuevo docente, el profesor del siglo XXI, así como la formación de asesores y tutores para la educación virtual, lo cierto es que el cambio y los desafíos de la educación superior rebasan la atención de las prácticas docentes de los diferentes entornos de aprendizaje de manera aislada. El abordaje debe realizarse desde las incertidumbres y los escenarios educativos híbridos, propios de la educación actual, de la mano de los propios docentes expertos en desenvolverse con éxito en las diferentes modalidades.

PROPUESTA

Para la formación de los docentes con las características descritas se requiere:

- Elaborar una propuesta de intervención que haga posible dinamizar, en los docentes de educación superior, las competencias que les permitan transitar, con la misma calidad didáctica, de una modalidad a otra y aportar a la configuración de una nueva práctica docente.
- Crear un curso taller que ofrezca a los docentes participantes propuestas de solución a las necesidades emergentes que enfrenta la educación,

en general y su práctica docente, en particular, para que empleen de forma flexible e indistinta mejores y más adecuados recursos tanto del ámbito presencial como del virtual y transiten de una manera libre y natural entre una frontera y otra.

La propuesta se realizaría en tres fases:

Fase 1

Implementar, con la participación de 15 a 25 docentes interesados en la propuesta que tengan experiencia docente en programas formativos presenciales o virtuales, un seminario taller multimodal, para recuperar sus experiencias en la modalidad que dominan y concretar una propuesta formativa (curso taller) a partir de las estrategias, buenas prácticas y acciones concretas que se rescaten en el seminario taller y que se contrasten con las referencias teóricas correspondientes.

Fase 2

Desarrollar el curso taller mencionado, a partir de las pautas rescatadas en la Fase 1, que pueda replicarse en diferentes instituciones interesadas en atender a los docentes para contribuir a que tengan una práctica de calidad en los diferentes ambientes de aprendizaje.

Fase 3

Implementar el curso taller y realizar un proceso evaluativo que permita recuperar los aciertos y complicaciones que pudiera tener el curso en su planeación, diseño o implementación, para realizar los ajustes pertinentes, de ser el caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. y Cabero, J. (coords.) (2013), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, Alianza Editorial, Madrid.
- Bautista, G.; Borgues, F. y Forés, A. (2006), *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea, Madrid.
- Barrón, M.C. (2009), "Docencia universitaria y competencias didácticas", *Perfiles educativos*, vol. 31, núm.125, pp. 76-87, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlng=pt>

- Cárdenas, L. (2018), *La docencia en la educación virtual: tareas, competencias y otras acciones desde la percepción de sus protagonistas* (tesis de maestría), UNAM, México.
- Gros, B. y Silva, J. (2005), "La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje", *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 36, núm. 1, <http://rieoei.org/tec_edu32.htm>.
- Cañedo, T., Figueroa, A. (2013), "La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad", *Sinéctica*, núm. 41, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/30/838>>.
- Figueroa, A., Gilio, M del C., y Gutiérrez, V. (2008), La función docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 10, núm. especial, pp. 1-14, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300008&lng=es&tlng=es>.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, (Biblioteca del Aula, 196).
- Rueda, M. (2006), "Evaluación de la labor docente en el aula universitaria", *Pensamiento universitario 100*, UNAM, CESU, México.
- SEP (s.f.), "Sistema Nacional de Estadística Educativa", <<http://www.sniesep.gob.mx/indicadores.html>>.
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014), Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 28, núm. 1, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Tuirán, R. (17 de febrero de 2011), "La educación superior en México: avances, rezagos y retos" [en línea], *Campus Milenio*, núm. 403, <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_S UP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf>.
- UNESCO (2004), *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/>
- Zubieta, J. y Rama, C. (coord.) (2015), *La Educación a distancia en México, una nueva realidad universitaria*. UNAM, CUAED-Virtual Educa, México.

**III.
EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

PROPUESTAS PARA DISMINUIR EL ABANDONO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: ÁMBITO ESCOLAR-ADMINISTRATIVO

Jesús Aguilar Nery
Gabriela de la Cruz Flores

DIAGNÓSTICO

La educación media superior en México presenta la mayor tasa de abandono de la educación obligatoria, problemática que se acentúa en el primer ciclo escolar. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), el abandono intra-curricular (durante un ciclo escolar) es mayor que el abandono inter-curricular (entre dos ciclos consecutivos). En cifras, en el ciclo 2014-2015 (INEE, 2007: 275) el abandono intra-curricular en el primer año escolar representó 22.8% en hombres y en mujeres, 19.2%, mientras que el abandono inter-curricular entre el primer y segundo año sumó 5.1% en hombres y 2.8% en mujeres. Considerando ambos tipos de abandono, se observa que 3 de cada 10 hombres y 2 de cada 10 mujeres fueron excluidos ya sea de manera temporal o definitiva de los estudios.

Las cifras expuestas dejan entrever que el primer año escolar de la educación media superior es un punto de quiebre importante para la permanencia y la agencia de los jóvenes con sus estudios. Si bien la investigación educativa coincide en señalar que en el abandono escolar convergen factores extraescolares, intra-escolares e individuales, los centros escolares y su funcionamiento pueden agravar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes. Valdez, Román, Cubillas y Moreno (2008) refieren que revertir los procesos de abandono escolar —y con ellos los procesos de exclusión— involucra hacerse cargo de los intereses, demandas y formas de intervención social de los jóvenes e integrar las culturas juveniles a las culturas y dinámicas escolares. Ello implica, entre otras cosas, desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con las necesidades y expectativas de los jóvenes, así como ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos.

Dado que el primer año escolar de la educación media superior se configura como decisivo para la permanencia y la configuración de trayectorias

escolares, las siguientes propuestas pretenden abonar al diseño e instrumentación de acciones que desde el plano administrativo de los centros escolares pueden gestionarse para disminuir la problemática expuesta.

PROPUESTA

Si bien hay mecanismos de ingreso heterogéneos de ingreso al nivel medio superior en el país, existe una tendencia creciente a realizarse mediante exámenes estandarizados (Hernández, 2016), que están configurado sistemas altamente segmentados y circuitos de calidad desigual, los cuales reproducen las desigualdades sociales que se supone el sistema educativo debe combatir. De este modo, se sugiere que haya una discusión amplia y democrática sobre los mecanismos de ingreso o de admisión, a través de la puesta en marcha de principios tales como la redistribución de espacios en las mejores escuelas, partiendo del reconocimiento de las diferencias y desigualdades en cada entidad. En otras palabras, estamos aludiendo a la definición de la justicia social en el ámbito escolar (Aguilar Nery, en prensa). Desde tal postura se plantean las siguientes propuestas, que al concatenarse hacen altamente probable su contribución al cumplimiento del derecho a la educación de las juventudes mexicanas en los años por venir.

1. Integración de grupos de nuevo ingreso con base en la mezcla de calificaciones (examen de ingreso y/o promedio de secundaria) en ambos turnos, donde los haya. Es decir, evitar hacer grupos homogéneos, práctica habitual en la mayoría de los subsistemas. En ciertos subsistemas parece que poco pueden hacer para realizar estas mezclas porque se llevan a cabo centralmente; sin embargo, se deben desbloquear las trabas técnicas para conseguir grupos heterogéneos.

Lo anterior se complementa con la distribución de los mejores docentes a los grupos de los primeros dos semestres. Generalmente no hay una estrategia de este tipo, y si bien depende a menudo de disponibilidad de horarios y otras condiciones, debe establecerse como política deseable. Además, si bien a través de los concursos de oposición que en la mayor parte de los subsistemas se han establecido para la incorporación de nuevos docentes, la Ley del Servicio Profesional señala que deben ser canalizados los mejores a los planteles con más dificultades, por acercamientos personales a algunos planteles se constata que esto no se está realizando. Es necesario seguir esa directriz para evitar que los mejores maestros se integren a los mejores planteles, y con ello, se perpetúe la desigualdad, sobre todo para los más rezagados.

2. Realizar jornadas de bienvenida, incorporadas o no a cursos de nivelación. Se trata de que antes de ofrecer información sobre las instituciones, demandas y reglas o sanciones que debe evitar el estudiantado, se procure crear un ambiente de integración juvenil. Se recomienda pensar tales acciones como “ceremonias de ingreso” que busquen la identificación emotiva con el plantel y de los primeros pasos para dotarles de sentido de pertenencia, sobre todo para quienes no fue su primera o segunda (incluso fue su última) opción. Esto difiere del actual énfasis, digamos estudiantil, en los llamados “cursos propedéuticos”, para pensar en dar inicialmente más relevancia a la condición juvenil de quienes ingresan por primera vez a las instituciones del nivel medio superior (Rodríguez, 2017).

Ambas propuestas deben ser complementadas con otras acciones o programas que están en marcha en la mayoría de los subsistemas, para reforzar la integración y el fomento de aprendizajes significativos del alumnado de nuevo ingreso; esto incluye las acciones que se desprenden de las recientes directrices emitidas por el INEE (2017) para mejorar la permanencia en el nivel medio superior. En particular interesa hacer mención de los programas de tutorías, que sin duda deben reforzarse, así como el programa de becas. Según las propuestas de campaña del nuevo gobierno, se aumentará los montos de modo significativo, pero deben distribuirse combinando tanto necesidad como diferencias de contexto y trayecto, incluso género y etnia. También deben integrarse, donde no las haya, acciones co-curriculares o para-escolares, partiendo de los intereses de los y las jóvenes que busquen fortalecer sus vínculos con la escuela y su desarrollo integral, tal vez siendo obligatorias en los dos primeros semestres, como ya se presenta en algunas escuelas. Finalmente, deben impulsarse acciones para que las y los jóvenes participen activamente en ámbitos sustantivos en la mejora de sus condiciones de aprendizaje y de su escuela (De la Cruz y Matus, 2017), especialmente empezando por la revisión de los actuales reglamentos escolares, para construir acuerdos de convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Nery, Jesús (en prensa), *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*, México, IISUE-UNAM.
- Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE.

- D'Alessandre, Vanessa (2014), *El desafío de universalidad el nivel medio superior. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*, España, OEI-UNESCO-IIEP-SITEAL.
- De la Cruz, Gabriela y Diego Matus (2017), "Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 102, <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979>>.
- Díaz López, Karla María y Cecilia Osuna Lever (2017), "Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS)*, México, COPEEMS-SEMS-SEP.
- Hernández Fernández, Jimena. (2016), "La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior", *Sinéctica*, núm. 47, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n47/2007-7033-sine-47-00012.pdf>>.
- INEE (2017), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- INEE (2017), *Directrices para la mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, México, INEE
- López, Nestor, Renato Opertti y Carlos Vargas (2017), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, Francia, UNESCO.
- Pérez, José Antonio., Luis Mata y Leticia Pogliaghi (2017), "¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela?", *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, vol. 3, núm., 7, pp. 52-57.
- Rodríguez, Ernesto (2017), "Primero jóvenes, luego estudiantes: perspectiva escasamente tomada en cuenta", *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, vol. 3, núm., 7, pp. 75-80.
- Román, Marcela (2013), "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59.
- Rumberger, Russell & Sun Ah Lim (2008), *Why students drop out of school: a review of 25 years of research, California Dropout Research Project, Report 15*, California, University of California, <<https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>>.

- Terigi, Flavia (2009), *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Argentina, Ministerio de Educación.
- Valdez, Elba, Rosario Román, María José Cubillas e Icela Moreno (2008), "¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Juan Fidel Zorrilla Alcalá

DIAGNÓSTICO

Durante el largo periodo comprendido desde la creación de la SEP hasta finales del siglo XX, las políticas educativas del gobierno federal buscaron, prioritariamente, llevar la educación primaria inicial a todos los niños en edad de cursarla, en una situación inicial en la que el analfabetismo alcanzaba al 80% de la población. La cobertura universal de la cohorte de 6 años no se logró hasta después de 1980. Esta constancia en las políticas educativas de acrecentar la oferta educativa conllevó, en los últimos cincuenta años del siglo XX, a un crecimiento notable en la demanda social por educación primaria completa, que abarcó, luego, a la educación secundaria y, a partir de los años sesenta, a la educación media superior (EMS). Sin embargo, la demanda social por educación se vino atendiendo hasta el presente sin cuidar un piso mínimo universal de condiciones razonables en la infraestructura, en la calidad de la formación inicial de los profesores o en las prácticas docentes efectivas. Tamaña desestima es paralela a la magnitud del incremento. Así, en 1950 la población escolar del Sistema Educativo Nacional (SEN) fue sólo de 3 millones 133 mil alumnos, de los que la Educación Media Superior comprendía 37 mil. Hoy en día el SEN cuenta con 36.6 millones de alumnos y la EMS atiende a 5.12 millones alumnos.

Al multiplicarse 138 veces el alumnado en las aulas de la EMS, los esquemas curriculares y escolares se mantuvieron prácticamente inmutables. Una de las modificaciones realmente significativas de las instituciones de EMS existentes fue el cambio del bachillerato de dos años a uno de tres, iniciado por la UNAM en 1963, acción que impactó con amplitud el conjunto de este tipo educativo hasta volverse política oficial a principios de los años ochenta. Ya antes, durante la década de los años setenta, habían surgido nuevos modelos institucionales que aumentaron y diversificaron la oferta, sin modificar la existente: el CCH de la UNAM, el Colegio de Bachilleres y el CONALEP. Después de estos hitos, los cambios curriculares, de todas las instituciones, tendieron a centrarse en adecuaciones a los programas de las asignaturas que se preocuparon, inercialmente, por incorporar cada vez más contenidos.

En los subsistemas públicos existentes estatales y federales, el esquema curricular sólo empezó a tener una revisión a fondo en la EMS tecnológica, al incorporarse nuevos enfoques y habilidades en los planes de estudio y en los programas, durante la administración 2000-2006. Pero el cambio curricular mayor, hasta la fecha, sin lugar a duda, fue la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, con la introducción del enfoque por competencias y el establecimiento de un Marco Curricular Común para el componente básico de los planes de estudio, así como un Perfil de Egreso único, con vigencia para la gran mayoría de las instituciones del país. A estos cambios se añadieron durante la administración del presidente Peña Nieto los de naturaleza constitucional de 2013, que establecieron el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos de la educación obligatoria, hasta el máximo posible de sus aprendizajes. Además, tal cambio se vinculó con adecuaciones a la Ley General de Educación en sintonía con las modificaciones constitucionales, con la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente y la ley que le confirió autonomía al Instituto de Evaluación para la Educación.

Por lo que respecta a la UNAM, en los años de 2016 y 2017 se terminaron de adecuar tanto los programas de estudio del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria como los del CCH, dándosele un mayor peso al desarrollo de habilidades genéricas transversales como la lectura analítica, la escritura argumentativa, la matematización en las diferentes disciplinas y el uso de conocimientos para la solución de problemas.

Por su parte, a medida que se incrementaba la educación promedio de los mexicanos, también lo hacían las expectativas, por lo que en el ámbito de la opinión pública surgen en la transición secular serias preocupaciones por la educación al manifestarse una gran rigidez para modificarse y adaptarse a un mundo cada vez más educado y a una sociedad cada vez más regida por el conocimiento. De igual manera resultaban cada vez más intolerables diversos vicios e inercias flagrantes del autoritarismo político que impactan la calidad de las formaciones escolares. A la creciente preocupación por la calidad de la educación recibida se sumó el acrecentamiento en la información, resultado de la transparencia y la rendición de cuentas propias de los procesos de democratización política vigentes en el país a partir del año 2000. Estas nuevas fuentes de información incluyeron señaladamente las estadísticas comparadas internacionales de la OCDE y de la UNESCO.

Debe también señalarse que hoy en día, la EMS se enfrenta a un mundo económico globalizado; a un mercado laboral altamente selectivo y demandante de aptitudes de alto nivel: tecnológicas, analíticas, comunicativas y

socioemocionales; a una sociedad plural, democrática y con acceso a vastas cantidades de información y de acceso a las redes sociales, así como a entornos académicos comprometidos con el avance del conocimiento y de las tecnologías. Los estudiantes de la EMS se enfrentan así, en todos los casos, a la necesidad de contar con un dominio eficaz de las habilidades genéricas de la lectura analítica, de la escritura argumentativa, de la matematización en las diferentes disciplinas y del uso de los conocimientos para la solución de problemas. Estas habilidades genéricas transversales resultan indispensables para la vida, para el trabajo y para estudios ulteriores.

PROPUESTA

Proyecto de docencia colaborativa para el desarrollo de las habilidades genéricas y transversales de lectura, escritura, matematización y solución de problemas en los estudiantes

Esta propuesta ofrece a los docentes de la Educación Media Superior (EMS) que tienen la necesidad de mejorar los resultados que obtienen con sus alumnos, la oportunidad de trabajar bajo el formato de un taller colaborativo con otros pares y con investigadores, en la elaboración de una propuesta de intervención individual en su propia asignatura frente a grupo para el desarrollo de las habilidades genéricas y transversales de lectura, escritura, matematización y solución de problemas de los estudiantes inscritos en su asignatura. Se parte del reconocimiento que tanto los profesores como las instituciones de los niveles medio superior y superior cuentan con experiencias e ideas relevantes a este respecto aunque no han podido incorporarlas sistemáticamente a su trabajo docente.

Propósito

El Proyecto tendría como propósito elaborar una propuesta de intervención en la propia asignatura para desarrollar las habilidades transversales de la lectura analítica y la escritura argumentativa, las matemáticas aplicadas y el uso de conocimientos adquiridos para la solución de problemas, de los alumnos de la Educación Media Superior.

El Proyecto estaría diseñado para incorporar tanto a profesores individuales como a grupos de profesores de un mismo plantel que busquen enriquecer su docencia mediante un trabajo en el que, primero, se identifiquen los dos problemas de enseñanza aprendizaje más importantes en su

materia asociados tanto al aprendizaje de sus contenidos propios, como al desarrollo de algunas de las habilidades genéricas señaladas. Esta identificación busca ordenar el desenvolvimiento de una propuesta para atender en el contexto de la asignatura y con base a las especificidades de los alumnos, los problemas y obstáculos que enfrentan los alumnos en asignaturas específicas. Luego se buscará que la propuesta se aplique y se acompañe desde el Taller, encaminándose a elaborar, finalmente, un informe escrito sobre sus resultados que tenga la calidad de un texto publicable.

Las siguientes son las tareas a llevar a cabo en el Proyecto a lo largo de dos etapas que se desarrollarían paralelamente a dos ciclos escolares:

1. Elaborar una carta de motivos en la que se identifica el tipo de dificultades que presentan los alumnos para tener buen aprovechamiento de la asignatura que se imparte.
2. Partir de la experiencia y conocimientos del profesor, las dificultades y las oportunidades que presentan los alumnos para aplicar y desarrollar habilidades transversales de lectura y escritura académicas, matemáticas aplicadas y uso de los conocimientos adquiridos para la solución de problemas de diversa índole en el curso de la asignatura en cuestión.
3. Centrarse en la inclusión de dificultades asociadas con factores bajo el control del profesor, como por ejemplo, aquellas que se presentan para realizar un resumen, una reseña, un ensayo o una presentación académicamente adecuados. También cabe considerar dificultades para comprender una teoría, un concepto, un principio. Es preciso, para propósitos del Taller, desestimar aquellos factores externos en los que escuela y la docencia no pueden intervenir para su solución, por ejemplo: el ambiente cultural de las familias.
4. Identificar los conocimientos, experiencias y habilidades previos que poseen los alumnos respecto a los conocimientos y habilidades deseables para cursar la asignatura mediante un breve diagnóstico que identifique el grado de dominio de los conceptos, teorías, procedimientos o habilidades esperados.
5. Señalar claramente los criterios para graduar el dominio que efectivamente presentan los alumnos en cada caso. Con estos datos y referentes se procederá a formular el problema.
6. Redactar la propuesta de aplicación frente a grupo.
7. Aplicar frente a grupo en la asignatura que se imparte la propuesta para el desarrollo de habilidades transversales de los alumnos.

8. Participar en el proceso de seguimiento y retroalimentación de la aplicación de la propuesta.
9. Evaluación de la aplicación de la propuesta y ponderación de los resultados obtenidos por los alumnos.
10. Redacción del informe de la aplicación de la propuesta y sus resultados.
11. Presentación del informe final.

Primera etapa

Los docentes participantes dan inicio al trabajo del taller asistiendo a una reunión preparatoria de 2 horas, fijada para coincidir con el inicio de un ciclo escolar, en la que se plantea el arranque de la actividad a modo de diario del docente, sobre el tipo de actividades que realizan los alumnos en la asignatura, las habilidades que se espera lograr, las dificultades que se observan, los ritmos de trabajo de unos y otros, lo que demuestran en sus avances, lo que logran respecto a lo esperado por el tipo de actividad, con el fin de redactar la carta de motivos.

Hacia el final de este ciclo escolar habría una sesión de trabajo con el coordinador del Taller de hasta 4 horas, con el fin de comentar, discutir y definir, con base en el diario, diversos problemas sobre la formación de los alumnos en situaciones específicas. Estas situaciones serán la base de la propuesta, mismas que se discutirán al inicio del siguiente ciclo escolar para afinarlas antes de aplicarlas.

Segunda etapa

El Proyecto acompañará la intervención durante el siguiente ciclo escolar en sesiones quincenales en un horario tentativo de 13 a 15 horas, inter-turno para facilitar la participación de profesores de ambos turnos.

El producto final sería un informe sobre la gestión y resultados de la aplicación de la propuesta y la presentación de un cartel.

El Taller tendría un valor curricular de 20 o 40 horas, de acuerdo con las sesiones programadas y el trabajo realizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. J. y Zorrilla. J.F. (coords.) (2015), El desarrollo de capacidades genéricas en el nivel licenciatura. Una experiencia, México, uam, <http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/El_desarrollo_de_capacidades_genericas.pdf>.
- Brunner, José Joaquín (2000), "Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información", PREAL, Documento N°16.
- Cuban, Larry (2013), *Inside the Black Box of Classroom Practice. Change Without Reform in American Education*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Cuban, Larry y Tyack, David (1995), *Tinkering Toward Utopia*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Diario Oficial de la Federación (2008), *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato*, México, 26 de septiembre de 2008, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008>, consultado el 27 septiembre, 2016.
- Diario Oficial de la Federación (2013), *Artículo 3º*, México, 26 de febrero de 2013 <<http://ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>>, consultado el 29 de diciembre, 2016.
- Eric A. Hanushek y Ludger Woessmann (2015), *Competencias Básicas Universales: Lo que los países pueden ganar*, Resumen Ejecutivo, OCDE, París.
- Fernández, María Teresa; Tuset, Ana María; Paz Ross, Guadalupe de la; Leyva, Ana Cecilia; Alvidrez, Adalberto (2010), "Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 26-44, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489003>>.
- Gobierno de la República (2018), "Sexto Informe de Gobierno", <<http://www.informe.gob.mx/>> y <<http://www.presidencia.gob.mx/informe/>>.
- Gobierno de la República (2017), *Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo*, México, SEP, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf>
- INEE (2012), *Panorama educativo de México. La educación media superior. El Informe 2010-2011*, México, INEE, <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>>.
- INEE (2014), *Panorama Educativo de México; La Educación Media Superior en México, Informe 2014*, México, INEE.

- J. Van Velsen (2007), "El método del Caso-Ampliado y el Análisis Situacional", *Bricolage*, vol. 14, México, BRICOEDICION, <<https://revistabricolage.wordpress.com/2007/08/01/el-metodo-del-caso-ampliado-y-el-analisis-situacional/>>.
- OCDE (2015), *Perspectivas de las Políticas de la Educación 2015. Las reformas en marcha*, París, OCDE, <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9a0f60dees.pdf?expires=1482868658&id=id&accname=guest&checksum=08763FAC3F39F8FC3DCE01443A17BBF5>>.
- OECD (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, Edited by Andreas Schleicher, Paris, OECD, <<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>>.
- OECD (2013), *PISA 2012. Results: What Students Know and Can Do*, Paris, OECD, <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>>, y <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-1.pdf>>.
- OECD (2015), "Education at a Glance". Paris, OECD, <[http://www.oecd.org/edu/Página de COPEEMS](http://www.oecd.org/edu/Página%20de%20COPEEMS) <http://www.copeems.mx/>>.
- Perrenoud, Philippe (2008), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Colección Biblioteca de Aula, p. 10, Barcelona, Ed. Graó.
- OECD (2015), "PISA en español", <<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>>.
- Savater, Fernando (1995), *Ética para Amador*, México, Ed. Ariel.
- Savater, Fernando (2003), *El valor de Educar*, Barcelona, Ariel.
- Westbury, Ian (2002), "Introducción", en Ian Westbury (comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*, (pp 7-16), Barcelona, Ediciones Pomares.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2009), "El efecto de los resultados de PISA sobre la política educativa en México", pp. 113-129, en António Teodoro y Alejandra Montané (coords.), *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*, Valencia, España, Editorial Germania, 2009 (Polis Paideia, 14).
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2010), *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2012), "La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior", pp. 17-119, en *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2012), "Prioridades formativas para el bachillerato mexicano", *Perfiles Educativos*, vol. xxxiv, núm. especial, IISUE-UNAM.

- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2012), Capítulo 2, "La formación del profesor de matemáticas en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México", pp. 27-44, en Vicenç Font, Joaquín Giménez Víctor Larios, Juan Fidel Zorrilla (coords.) *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2012), Vicenç Font, Joaquín Giménez, Juan Fidel Zorrilla, Víctor Larios, Nahina Dehesa, Anton Aubanell, Antoni Benseny, Capítulo 4 "Competencias del profesor y competencias del profesor de matemáticas. Una propuesta", pp. 59-68, en Vicenç Font, Joaquín Giménez Víctor Larios, Juan Fidel Zorrilla (coords.) *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2013), "La evaluación consultiva y el desarrollo académico. Una perspectiva para su innovación", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. especial, IISUE-UNAM.
- Zorrilla, J.F. et al. (2008), *El desarrollo de habilidades verbales y matemáticas I y II*, México, AGO Editorial.

IV. EDUCACIÓN BÁSICA

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y DIGITAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Janneth Trejo Quintana

DIAGNÓSTICO

La televisión y la computadora conectada a internet (o el teléfono inteligente) son los dispositivos de comunicación que se consideran más relevantes en la práctica o hábitos culturales contemporáneos.

De acuerdo con la encuesta de Consumo de Contenidos Audiovisuales, realizada por el IFT en 2016, 96% de los entrevistados cuenta con televisor en su hogar; en promedio, cada hogar tiene casi dos televisores y, por lo menos uno de ellos es digital. Cerca de la mitad de la población (48%) sólo tiene acceso a televisión de señal abierta. Sin embargo, quienes tienen servicio de televisión de paga también ven los contenidos de la abierta; de hecho, 74% de la población que cuenta con televisión en su hogar consume programas en los canales abiertos, especialmente noticiarios, películas y telenovelas (IFT, 2016).

En el mundo y en México se están implantando estrategias para lograr que cada vez más personas tengan acceso a internet, esto con la finalidad de disminuir la brecha digital. En nuestro país, la penetración de internet es de 47% (60 millones de usuarios) del total de la población (127.8 millones de personas). El tiempo de navegación promedio diario es de 4.6 horas en la computadora y 3.4 horas a través del teléfono móvil. Asimismo, 47% de la población mexicana es usuaria de alguna red socio-digital y, pasa en promedio 3.2 horas diarias navegando en ellas (We are social, 2016: 25, 37, 279).

Estos datos estadísticos significan poco sin una reflexión sobre la función y el impacto de los medios de comunicación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. Sin duda, los medios no son transmisores aislados de información, no son neutros, ni transparentes (Kellner y Share, 2008).

Para enmarcar el área de intervención que se propone en el presente texto es necesario advertir que, en nuestro país, durante la última década, se han incrementado significativamente el número de usuarios de internet; en 2015 existían 62, 448,892 usuarios en el país, de los cuales 17, 256,701 eran alumnos de secundaria, lo que representa 27.6 % del total de usuarios en ese año, según datos del INEGI.

En este contexto, los niños y los jóvenes son actores clave para entender hacia dónde transitan la educación, la participación ciudadana, el entretenimiento y otros aspectos del desarrollo de las sociedades. En las generaciones más jóvenes podemos observar las formas de interacción y prácticas sociales –muchas veces novedosas y creativas– con las que se construye el devenir social, donde la mediación mediática y tecnológica es manifiesta. Asistimos, pues, a un cambio en la manera de entender la producción y la recepción de la información y el entretenimiento, en el cual el uso de las redes socio-digitales (también llamadas redes sociales o internet social) es fundamental en las formas de socialización.

Ciertamente, el desarrollo mediático, informático y digital ha tenido incidencia directa en los sistemas educativos, a través del fomento del uso de las TIC y servicios digitales que derivan de éstas, así como de programas de formación y acompañamiento. La naturaleza de este fenómeno requiere redefiniciones constantes en términos de políticas públicas y programas educativos, estrategias de digitalización de contenidos, mejora y actualización de infraestructura, dotación de equipos en las escuelas, entre otros. De la mano se observan los programas para ampliar y mejorar la conectividad a internet y la velocidad en la conexión.

Los últimos gobiernos en el país se han planteado algunas acciones o políticas públicas que han tenido objetivos como el aumento de la inversión en infraestructura o el diseño de programas de acceso a las TIC en el campo educativo, pero no se han planteado programas de apropiación y uso crítico de medios de comunicación masiva, incluidas las plataformas digitales. Este es uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos, no sólo en nuestro país.

Tibor Koltay (2011: 219) en su texto *The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy*– asegura que “la Alfabetización Mediática es importante para todos los ciudadanos que intencionalmente, o sin saberlo, consumen medios de información, cuya presencia se ha hecho más extensa y diversa gracias a las nuevas tecnologías y a la creciente participación de ‘amateurs’. La Alfabetización Mediática debe entonces encontrar su rol tanto en primaria y secundaria como en la universidad, sea por sí misma, o –con mayor probabilidad– dentro de una suerte de alfabetización múltiple o multimodal”.

De ahí la pertinencia de plantearnos el impulso de la Alfabetización Mediática y Digital. Esto quiere decir el fomento de la comprensión crítica de los mensajes; la consulta, evaluación y utilización adecuada de las fuentes de información y; el desarrollo de la capacidad de reflexión entre niños y

jóvenes. De acuerdo con la UNESCO, la educación o alfabetización en medios e información conlleva a que los profesores cumplan con “su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional [...], estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante (UNESCO, 2011a:17).

Para dimensionar este planteamiento debemos considerar que lo que algunos autores llaman “nativos digitales”, término acuñado por el autor estadounidense Marc Prensky (2001) para definir a quienes no tuvieron que adaptarse a la cultura tecnológica, es con concepto que sobreestima a las nuevas generaciones en cuanto a sus habilidades digitales y mediáticas se refiere, pues cuando se trata de acceso a información validada observamos un uso deficiente de *Google* (y otros similares) para la búsqueda de información, por mencionar un ejemplo simple.

En la educación básica en nuestro país, según el estudio *Perspectivas 2016: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en México* se advierte que “el futuro inmediato de las aulas mexicanas está dominado por la escasez de innovación tecnológica –que se producirá a un ritmo lento y con resultados incompletos– y la voluntad de asumir cambios metodológicos en lo que se refiere a estrategias pedagógicas”, pero lo más preocupante, según los analistas, es “la falta de armonía y coherencia entre los procesos de innovación metodológica y la digitalización del aula que, seguramente, retrasará la auténtica innovación en la educación (Pérez y Pi, 2016: 57).

Sólo recientemente, en nuestro país, el tema de la Alfabetización Mediática, y también Digital, ha cobrado interés en el ámbito académico, pero sobre todo en los espacios de diseño e impulso de políticas públicas. No es difícil entender el porqué, pues ésta ofrece múltiples herramientas a los ciudadanos –desde sus primeros años de vida– en términos de su empoderamiento e inclusión en la toma de decisiones informadas, para tener participación social argumentada, así como gozar de ciertas garantías que derivan de la comprensión del escenario mediático y sus productos, igual que de los desarrollos de las TIC y sus alcances en diferentes espacios.

Así pues, en el actual contexto mediático, dada la cantidad de información y de dispositivos a través de los cuales nos comunicamos, aprendemos y entretenemos es fundamental comprender que nuestra inmersión mediática y tecnológica no garantiza el desarrollo de nuestras competencias analíticas y, de ahí la urgencia de plantearse con seriedad la incorporación de una estrategia de Alfabetización Mediática y Digital en la educación básica.

PROPUESTA

Aunque las nuevas generaciones han nacido y crecido en sociedades altamente mediatizadas y con abundancia de fuentes de información, necesitan formarse para la lectura profunda y crítica de los mensajes que consumen en los diferentes medios de comunicación. Por ello resulta ineludible acompañar el desarrollo cognitivo de los jóvenes –desde distintos espacios– para quienes las tecnologías digitales y los medios de comunicación masivos son instrumentos que incluyen en sus prácticas de socialización cotidiana.

Nuestra propuesta consiste en, primero, evaluar el nivel de Alfabetización Mediática y Digital que tienen los estudiantes de educación básica; segundo, diseñar y aplicar una estrategia de Alfabetización Mediática y Digital acorde con las necesidades detectadas en el diagnóstico. Esta estrategia debe ser flexible y progresiva en el tiempo. Puede implementarse transversalmente en el currículo o como una asignatura específica. Cada una de estas modalidades tiene implicaciones particulares, pero se puede evaluar su pertinencia en el diagnóstico mencionado. Además, se puede echar mano de modelos que han sido probados por mucho tiempo en otros países. Al respecto, hay vasta literatura de países anglosajones y europeos.

La Alfabetización Mediática y Digital se mira como una forma de forjar oportunidades, empoderar y generar condiciones óptimas de vida dentro de lo que se conoce como Sociedad del conocimiento. En suma, esta propuesta tiene como objetivo propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades digitales y sobre el funcionamiento de los medios de comunicación, sobre el lenguaje audiovisual de los viejos y nuevos medios, así como escribir/producir mensajes a través de los dispositivos que los jóvenes tienen a su alcance. No se trata solamente de reflexionar en torno a las formas de consumo mediático, sino también acerca de la producción de mensajes propios.

Dado que los objetivos de la Alfabetización Mediática y Digital se basan en la comprensión profunda de los procesos de comunicación, nuestra propuesta busca mejorar las capacidades de los estudiantes de educación básica en tres niveles:

- i) El uso de dispositivos mediáticos y digitales
- ii) La reflexión y actitud crítica hacia los discursos y lenguajes mediáticos y,
- iii) La participación activa en la “conversación mediática global” en distintos órdenes socioculturales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas, A., & Islas, O. (2009), "Niños y jóvenes mexicanos ante internet", *Razón y Palabra*, vol. 14, núm. 67.
- Celot, P., Pérez Tornero, J.M. (2009), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, Brussels, European Commission - EAVI Consortium, <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/medialiteracy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf>.
- CEPAL (2010), "Las TIC para el crecimiento y la igualdad: renovando las estrategias de la sociedad de la información", <<http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/6/41716/TICparaelcrecimientoylaigualdad.pdf>>, consultado el 12 de septiembre, 2018.
- CEPAL (2013), "Estrategias de TIC ante el desafío del cambio estructural en América Latina y el Caribe: balance y retos de renovación", <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4063/S2013159_es.pdf?sequence=1>, consultado el 12 de septiembre, 2018.
- Giraldo-Luque, S., Durán-Becerra, T., Esteban, A., Villegas, I.M. (2014), "MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy", *eLearning Papers*, vol. 38, pp. 18-30.
- Katz, R. (2009). "El papel de las TIC en el desarrollo: Propuesta de América Latina a los Retos económicos actuales", *Fundación Telefónica*, vol. 19, Madrid, Ariel.
- Instituto Federal de Comunicaciones (s.f.), <<http://www.ift.org.mx/>>.
- Koltay, T. (2011), "The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy", *Media Culture Society*, vol. 33, núm. 2, <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0163443710393382>>.
- Trejo-Quintana, J. (2017), "Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 51, pp. 227-241.
- UNESCO (2011a), *Alfabetización Mediática e Informativa, Currículo para Profesores*. Original editado por Grizzle, A. y Wilson, C.
- UNESCO (2011b), *Towards Media and Information Literacy Indicators. Background Document of the Expert Meeting*. Editado por Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., Carbo, T.
- UNESCO (2013), *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*, Paris, France, UNESCO Communication and Information Sector.

FORMACIÓN DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA

Miguel Ángel Díaz Delgado

DIAGNÓSTICO

La puesta en marcha de la evaluación de directores de educación básica pública con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGS-PD) mediante el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) implicaba consolidar una estrecha relación entre los procesos de examinación con la formación y acompañamiento a los directores escolares. En el contexto de reforma, la dirección escolar era una de las claves para replantear las prácticas tanto de las escuelas como del sistema educativo, por lo que la evaluación integral se podía traducir en una posibilidad sustancial de dar soporte a la práctica en los contextos escolares. No obstante, a casi seis años de su implementación, los procesos de evaluación son incompletos y desestructurados.

La selección de directores ha dependido casi en su totalidad de los resultados del examen de promoción y permanencia; la formación se ha limitado al curso de programas formativos semipresenciales y las dinámicas administrativas de la dirección no logran demarcarse de procesos institucionales burocráticos.

La evaluación de directores se interpretó como un proceso central en la reforma e incluso se expuso como su finalidad. En el esquema actual los resultados en los exámenes determinan candidatos “idóneos” para ocupar el puesto de director y, aunque los directores que ingresan en el contexto de reforma 2013 pueden conocer la normativa y resuelven casos hipotéticos para aprobar la evaluación, no se requiere de los candidatos experiencia en labores de liderazgo —ya que pueden adquirir la dirección con dos años como docentes no se exige una formación previa enfocada a la dirección; no se toma en cuenta su trayectoria profesional; no se requiere conocimiento de la escuela donde serán directores y no se prevé la realización de un proyecto escolar que dé respuesta a necesidades escolares específicas de las escuelas en que desarrollarán su labor —debido a que no conocen los planteles escolares hasta el otorgamiento de su plaza.

Aún es necesario cuestionar en qué medida la evaluación en la reforma garantiza que los postulantes a la dirección cuenten con las competencias suficientes para dirigir una escuela.

Los exámenes de oposición son insuficientes para que los directores demuestren sus potencialidades, la evaluación está desarticulada con el acompañamiento en el contexto de otras figuras del sistema educativo y la formación de directores se ofrece a granel —sin una mediación por niveles o tipos de contexto escolar— y se encapsula en diplomados que sobre todo prestan atención a que los directores aprueben los exámenes y conozcan caminos adecuados y unívocos de atender las problemáticas escolares. Esta visión además excluye estrategias creativas que los directores pueden conocer para intervenir en las problemáticas escolares cotidianas.

Las políticas educativas en el SEN se encuentran ante una coyuntura donde tales tensiones deben ser salvadas para apostar a la regeneración de sus dinámicas si se quiere *“cambiar las instituciones educativas y, con ello, mejorar la educación”* [para lo que] *necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación* (Cabrejos y Torres, 2014, p. 11).

La nueva administración educativa nacional deberá encarar escenarios educativos complejos, donde *“las acciones de los líderes son una importante variable que incide en innovaciones en el trabajo docente y en la mejora de las organizaciones educativas”* (Rodríguez, Cárdenas, y Campos, 2012, p. 45); en estos escenarios los directores escolares como representantes de la educación pública y líderes visibles de las instituciones del Estado deben estar preparados para desarrollar papel protagónico con orientación educativa incluyente y democrática, cuyas prácticas tengan pertinencia y resonancia en los contextos escolares.

La demanda de una estructura educativa más democrática no debe conformarse con implementar programas que capaciten a la función directiva en roles predeterminados, sino impulsar programas de formación cercanos a los contextos de práctica de la dirección escolar. Es preciso rebasar la noción del director ejecutor de programas y reformas que perpetúan la burocracia, la práctica de estudiar para pasar un examen y de cursar programas de formación con bajo acceso a las escuelas. Con esta orientación, los directores deben fomentar también la participación del profesorado, alumnos y otros interesados en la educación.

PROPUESTA

Formación de directores previa al servicio

Las políticas actuales para la dirección de escuelas de nivel básico carecen de esquemas de formación previa al servicio, que prepare a los candidatos

en temas básicos sobre la dirección escolar y que coadyuve a tener una estimación previa de sus capacidades y trayectoria formativa y profesional.

Se propone un esquema de convocatoria a candidatos interesados en cubrir plazas de dirección específica y del conocimiento público, y que éstos se preparen —durante dos meses previos— una candidatura para ocupar el puesto.

La formación previa requiere de expertos en asignaturas relativas al liderazgo educativo, la administración escolar, de directores y supervisores con experiencia y de profesores que aporten una visión panorámica de la función.

En la formación previa al cargo, los directores conocerán qué se espera de ellos, qué características tienen los contextos escolares que van a dirigir y cuáles son los alcances de su función, además de elaborar un proyecto escolar realista para la escuela en que trabajarán.

Esta formación, junto a un portafolio de trayectoria profesional y el proyecto escolar, serán la base para que se otorgue la plaza de director a aquellos que mejor se encuentren preparados.

Para evitar la opacidad en la elección de los directores, las mesas de decisión estarán conformadas por personas reconocidas del sistema educativo, padres de familia de las escuelas, alumnos y profesores, quienes conocerán los criterios de evaluación del candidato y harán del conocimiento público sus decisiones.

Los candidatos no elegidos tendrán la oportunidad de adquirir experiencia, solicitando ingreso como voluntarios en trabajos de auxiliares de dirección en escuelas específicas, en las que se observe una dirección sostenida y con experiencia.

Formación de directores en servicio

La formación de directores y las condiciones de la dirección escolar están en permanente interacción; ambas influyen, potencian o delimitan las prácticas de los directores en contextos específicos. La formación en servicio permite que los directores como “alumnos-profesionales” pongan a prueba conocimientos y capacidades en los contextos en que son los líderes formales, retroalimentando su práctica con los desafíos que les presentan las condiciones escolares.

La formación en servicio acudirá a los contextos escolares, buscando acercamientos críticos entre la formación y las condiciones contextuales.

Se propone una formación de directores dúctil, centrada en los contextos y en la capacidad de orientar las prácticas escolares en el aprendizaje

para todos. La formación debe propiciar el acompañamiento a directores a través del soporte de sus prácticas en sus contextos escolares, prestar atención a las familias, gestionar los apoyos buscando *“tener dependencias que sepan funcionar, sobrevivir, ser autosuficientes, con altos grados de profesionalización y que hagan bien lo que tienen que hacer”* (Guerra, 2009, p. 23).

La formación debe acudir a los contextos educativos, sobre todo aportando estrategias críticas para la comprensión de la realidad que los directores viven en la escuela; también es preciso que se generen espacios para la colegialidad entre directores de educación básica y con otras figuras que permitan intervenir en problemas detectados. Esto implica incluir en estos espacios a directores, supervisores y otras figuras administrativas y de liderazgo educativo con oportunidades para discutir y en su momento intervenir en problemáticas escolares, mediados por personas expertas en pedagogía.

Formación de directores en contexto y ligada a su evaluación

La contextualización y el seguimiento de las prácticas directivas es importante para esta propuesta. Con apoyo de las figuras ya existentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) se debe buscar que la formación de directores esté relacionada con los procesos de evaluación en el contexto de la práctica profesional, generando el desarrollo los directores como un proceso más amplio, que tome en cuenta cómo desde su experiencia pueden contribuir a mejorar las prácticas docentes y generar climas escolares proclives al desarrollo de los alumnos; para lograrlo es conviene un seguimiento que confirme la transferencia del conocimiento a la puesta en práctica, considerando que *“los conocimientos, la experiencia y la carrera profesional de las personas [son] recursos valiosos, renovables y recombinables”* (Hargreaves y Fink, 2008, p. 191).

La evaluación comprehensiva, compartida y permanente, buscando que los directores reconozcan en diferentes etapas cómo avanzan en la consecución de sus fines de aprendizaje y cómo sus propios contextos se pueden beneficiar de ello.

Metodología y orientación de la formación de directores

La Investigación-acción participativa (IAP) en los contextos escolares se propone como metodología para los programas formativos. La IAP permite la identificación de las necesidades propias (Balcazar, 2003, p. 62) de formación.

Los directores en contacto contextual y profesional continuo, tienen una idea muy acertada sobre cuáles son las competencias que aún no desarrollan

y, permanentemente, ligan dichas competencias con la necesidad de solución de problemas en sus comunidades. La IAP aporta instrumentos metodológicos para que los directores intervengan en las propias necesidades de formación y conozcan y respondan a las necesidades de sus contextos.

Los programas formativos apostarían al reconocimiento de la agencia de los directores. Esto implica el análisis de lo que se espera de ellos, el conocimiento de las jerarquías y la estructura sistémica, así como discusiones en grupo para generar estrategias de intervención conjunta.

Con la búsqueda de un clima escolar sano y de desarrollo, como mínimo indispensable, la formación apoyaría a los directores a emprender planes para sus escuelas, con una perspectiva del cuidado de las personas.

La centralidad en el aprendizaje para todos es esencial en la búsqueda democrática de las instituciones educativas de México. La formación entendería que todos los directores, independientemente de su edad y formación previa tienen la capacidad de aprender; así mismo, ellos son emisarios del mensaje en sus escuelas, junto con los demás profesionales y sobre todo con los alumnos, lo que implica acciones equitativas.

La formación podrá basarse en los diversos y muy plurales enfoques del liderazgo educativo no solo como contenido medular, sino como eje transversal de las prácticas formativas, “el liderazgo no se asocia sólo a la figura del director (...) debe enfocarse en intentar unir a los diversos actores” (Alarcón, Araya, Pérez y Ponce, 2013, p. 25). Bajo este entendido la formación en liderazgo formaría a los directores en la distribución de decisiones y responsabilidades en los centros educativos. Esta orientación implica una diversificación teórica y metodológica, flexible en la búsqueda de referentes que ayuden a identificar e intervenir en problemas, además de generar marcos de acción innovadores.

Potencial de la propuesta

Esta propuesta para la formación de directores en liderazgo educativo plural es un constructo basado en la experiencia de seis años en la formación de directores, tres años en la práctica directiva, seis años en la investigación sobre la dirección escolar y tres años en la docencia sobre el liderazgo educativo del investigador.

La propuesta puede contribuir a la conciencia de los directores escolares por generar contextos escolares democráticos ya que “se hace relevante poder analizar cuál es el rol que desempeña la escuela, entendiendo que este es uno de los espacios donde se forman los ciudadanos de nuestra sociedad” (Alarcón, Araya, Pérez y Ponce, 2013, p.21).

Los sistemas educativos que han asegurado esquemas democráticos duraderos han contribuido al desarrollo de su propia eficacia y se ha tenido impacto en los resultados educativos.

La propuesta se realiza con respeto a otras que están desarrollándose ya, pero con la certeza de que es preciso iniciar un viraje hacia la consolidación de la formación de directores en el SEN de modo que se tenga impacto directamente en las comunidades a las que se atiende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, C., Araya, M., Pérez, M. y Ponce, J. (2013). *Prácticas de liderazgo democrático en las áreas de gestión del currículum, recursos y convivencia en contexto educativo de ruralidad, un estudio de casos*, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Balcazar, F. (2003), "Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación", *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, pp. 59-77.
- Cabrejos R., Torres S. (2014), "El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director", *Revista de Investigación y cultura*, vol. 3, núm. 2, pp. 10-16.
- Muñoz-Murillo, P. (2015), "El liderazgo escolar como instrumento para fomentar la democracia participativa", *Revista científica de Ciencias Sociales y Políticas*, vol. 2, pp. 17-29.
- Guerra, M. (2009), "Política pública y educativa", en Marcelino Guerra Mendoza. (coord.), *Gestión de la educación básica: referentes, reflexiones y experiencias de investigación*, pp. 15-41, Ciudad de México, UPN.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008), *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, Morata.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2012), "El desarrollo del liderazgo educativo: Evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 45-57, <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art3.pdf>>

APÉNDICES.

1. PRODUCTOS DE DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DEL IISUE:

1. Preguntas Infrecuentes al Nuevo Modelo Educativo

[Más información](#)

¿Revolución educativa?



Ángel Díaz Barriga

Ciudadanía



Lilian Álvarez

Sociedad de conocimiento



Sebastián Plá

Currículum y sociedad



Bertha Orozco

Diversidad cultural



Miguel Ángel Campos

Habilidades socioemocionales



Patricia Mar

Educación ambiental



Teresa Bravo

Humanismo



Alicia de Alba

Pluralidad



Gabriela de la Cruz

Culturas juveniles



Leticia Pogliaghi

Educación preescolar



Claudia Pontón

Liderazgo educativo



Miguel Ángel Díaz

Enfoque de aprendizaje



Catalina Inclán

Interculturalidad



Ana Laura Gallardo

Derechos humanos



Gabriela Delgado

Justicia educativa



Jesús Aguilar

Discapacidad



Judith Pérez

Evaluación



Mario Rueda

Grupos vulnerables



José Antonio Ramos

¿Actores o aplicadores?



Miguel Alejandro González

Ruta de Implementación



Alejandro Márquez

Educación media superior



Juan Fidel Zorrilla

Cultura tecnológica



Enrique Ruiz-Velasco

Foros de Consulta Popular



Alejandro canales

Lógica cuantitativa



Héctor Vera

2. Educación básica: verdades y aproximaciones

[Más información](#)



3. El Kilo dejará de existir como lo conocemos

[Más información](#)



4. Formación docente y enseñanza de las matemáticas

[Más información](#)



5. El déficit de atención en el aula

[Más información](#)

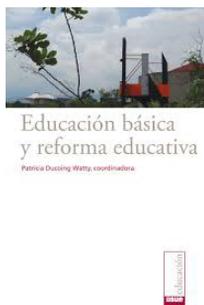


6. Expertos analizan el modelo educativo

[Más información](#)



2. LISTA DE PUBLICACIONES SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA



Educación básica y reforma Educativa.

Patricia Ducoing Watty, Coordinadora

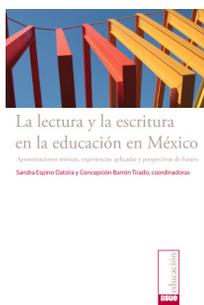
[Texto completo](#)



La reforma Integral de la Educación Básica: Perspectivas de docentes y directivos de primaria.

Ángel Díaz Barriga, Coordinador

[Texto completo](#)



La lectura y la escritura en la Educación en México.

Sandra Espino y Concepción Barrón

[Texto completo](#)



La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay).

Patricia Ducoing Watty. Coordinadora

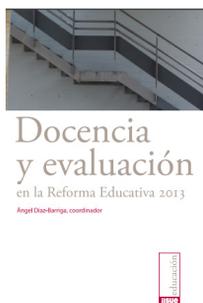
[Texto completo](#)



La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú).

Patricia Ducoing Watty. Coordinadora

[Texto completo](#)



Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013.

Ángel Díaz Barriga. Coordinador.

[Texto completo](#)



Revista Perfiles Educativos

Volumen xxxvii. Número especial, 2016.

3. ARTÍCULOS DE LA REVISTA

PERFILES EDUCATIVOS

- Villalta Paucar, Marco Antonio Cecilia Assael Budnik y Andrea Baeza Reyes (2018), "Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 160, pp. 101-119.
- Kriscautzky, Marina y Emilia Ferreiro (2018), "Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 16-34.
- Martínez Rizo, Felipe (2018), "¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 162-176.
- Treviño Ronzón, Ernesto (2017), "Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 20-37.
- Mendoza González, Brenda, Carolina Rojas González y Alfredo Barrera Baca (2017), "Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 38-51.
- Peña Forero, Nelsy Constanza y José Gabriel Cristancho Altuzarra (2017), "La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 123-139.
- Jiménez Moreno, José Alfonso (2017), "La calidad de la educación básica mexicana bajo la perspectiva nacional e internacional: el caso de lectura en tercero de primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 162-180.
- Vaillant Alcalde, Denise, Eduardo Rodríguez Zidán y Gabriela Bernasconi Piñeyrúa (2017), "Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 103-118.
- Gubbins, Verónica, Valentina Tirado y Valentina Marchant (2017), "Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 107-122.
- Ayllón Blanco, María Fernanda, José Luis Gallego Ortega e Isabel Angustias Gómez Pérez (2016), "La actuación de estudiantes de educación primaria en un proceso de invención de problemas", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 51-67.

- Tapia G., Luis Arturo y Giovanna Valenti (2016), "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 32-54.
- Said Hung, Elias, Jorge Valencia Cobos y Ademilde Silveira Sartori (2016), "Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil. Un estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 71-85.
- Vázquez Toledo, Sandra, Marta Liesa Orús y José Luis Bernal Agudo (2016), "El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 158-174.
- Ruiz, Marcela, Maximiliano Montenegro, Alejandra Meneses y Alejandra Venegas (2016), "Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 16-33.
- Santizo Rodall, Claudia A. (2016), "Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 154-167.
- Meza Pardo Marisa y Alex Guerrero Chinga (2016), "Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente?", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 41-56.
- Cervantes Reyes, Óscar Alejandro y Daniela Reyes-Gasperini (2016), "La construcción social de un lenguaje simbólico desde las prácticas", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. especial, pp. 67-86.
- Martinic, Sergio y Marco Villalta (2015), "La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 28-49.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2015), "Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 67-85.
- Treviño Ronzón, Ernesto y Rodolfo Cruz Vadillo (2014), "La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 50-68.
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto, Ety Haydeé Estévez Nenner y Agustín Manig Valenzuela (2014), "Creencias de docentes acerca del bullying", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 145, pp. 51-64.

- Boqué Torreremorell, Maria Carme, Mercè Pañellas Valls, Montserrat Alguacil de Nicolás y Laura García Raga (2014), "La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 146, pp. 80-97.
- Mansilla Sepúlveda, Juan y Juan Beltrán Véliz (2013), "Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 139, pp. 25-39.
- Zamora Poblete, Guillermo y Carla Moforte Madsen (2013), "¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 140, pp. 48-62.
- Hudson Pérez, María Cecilia, Carla E. Förster Marín, Cristian A. Rojas-Barahona, María Francisca Valenzuela Hasenohr, Paula Riesco Valdés y Antonietta Ramaciotti Ferré (2013), "Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 140, pp. 100-118.
- Caurín Alonso, Carlos y María José Martínez Penella (2013), "Análisis del concepto de biodiversidad en los libros de texto de segundo ciclo de primaria en la Comunidad Valenciana (España)", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, pp. 97-114.
- Sánchez Ponce, Christian (2013), "Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 128-148.
- Bastiani Gómez, José, Lorena Ruiz-Montoya, Erín Estrada Lugo, Tania Cruz Salazar y José Antonio Aparicio Quintanilla (2012), "Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 8-25.
- Caldo, Martín, Nora Graziano, Elizabeth Martinchuk y Maura Ramos (2012), "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 100-115.
- Sanhueza Henríquez, Susan, M. Cristina Cardona Moltó y Miguel Friz Carrillo (2012), "La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 136, pp. 8-22.

- San Martín Cantero, Daniel y Daniel Quilaqueo Rapimán (2012), "Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 136, pp. 63-78.
- Garnique C., Felicita (2012), "Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 137, pp. 99-118.
- Ríos Muñoz, Daniel y Paula Villalobos Vergara (2012), "Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico. Reflexiones sobre los facilitadores de la innovación", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, pp. 46-61.
- Quintriqueo M., Segundo, Maritza Gutiérrez S. y Ángel Contreras G. (2012), "Conocimientos sobre colorantes vegetales. Contenidos para la educación intercultural en ciencias", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, pp. 108-123.
- Valle Aparicio, José Eliseo (2012), "Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el homeschooling en España", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, pp. 167-182.
- Martínez Rizo, Felipe (2012), "Las desigualdades en la educación básica", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 29-46.
- García Cabrero, Benilde (2012), "Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 47-56.
- Fernández Marín, S. Karla (2012), "Evaluación docente. ¿Prueba superada?", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 57-69.
- Furlán Malamud, Alfredo (2012), "Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 118-128.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2012), "Tres problemas fundamentales del sistema educativo", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 154-159.
- Gil Antón, Manuel (2012), "Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 160-163.
- Schmelkes del Valle, Sylvia (2012), "Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 181-188.
- Cordero Arroyo, Graciela, Edna Luna Serrano y Norma Xóchitl Patiño Alonso (2011), "La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. especial, pp. 239-249.

- Ochoa Cervantes, Azucena (2011), "Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 115-135.
- Plá, Sebastián (2011), "¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 138-154.
- Erazo, María Soledad (2011) "Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 114-133.
- Monfredini, Ivanise (2011), "Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 146-161.
- Granja Castro, Josefina (2010), "Procesos de escolarización en los inicios del siglo 20. La instrucción rudimentaria en México", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 64-83.
- Azaola Calderón, Marta Cristina (2010), "Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 67-82.
- Cámara Cervera, Gabriel (2010), "Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 122-135.
- Fuentes Monsálves, Liliana Inés (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
- Fernández Batanero, José María (2008), "La Investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas", *Perfiles Educativos*, vol. 30, núm. 119, 2008, pp. 7-32.
- Guevara Benítez, Yolanda, Alfredo López H., Gustavo García V., Ulises Delgado S. y Ángela Hermosillo G. (2008), "Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato de sociocultural bajo", *Perfiles Educativos*, vol. 30, núm. 121, pp. 41-62.
- Cárdenas Mansilla, Claudio Sebastián (2008), "Identificación de tipologías de actitud hacia las matemáticas en estudiantes de séptimo y octavo grados de educación primaria", *Perfiles sEducativos*, vol. 30, núm. 122, pp. 94-108.
- Mar Velasco, Patricia (2007), "Contacto: Sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente", *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 115, pp. 93-112.

- Montes de Oca Navas, Elvia (2007) "La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados Durante el Gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940", *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 117, pp. 111-130.
- Padilla Arroyo, Antonio (2006) "Academias de preceptores en el Estado de México: Espacios de construcción del saber pedagógico en el porfiriatto", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 114, pp. 37-60.
- García-Ruiz, Mayra y Beatriz Sánchez Hernández (2006), "Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 114, pp. 61-89.
- Heras, Ana Inés, Waldo Ernesto Guerrero y Raúl Alejandro Martínez (2005), "Las aulas escolares como zonas ambiguas: Microanálisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 109-110, pp. 53-83.
- Backhoff Escudero, Eduardo (2005) "Comparación de los resultados de las pruebas nacionales de educación básica: 2003 y 2004", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 95-108.
- Barba Marín, Leticia (2004), "La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas", *Perfiles Educativos*, vol. 26, núm. 103, pp. 38-55.
- Velázquez Albo, María de Lourdes (2004), "Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 26, núm. 104, pp. 79-92.
- Daniel, Marie-France, María Teresa de la Garza, Christina Slade, Louise Lafortune, Richard Pallascio y Pierre Mongeau (2003), "¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?", *Perfiles Educativos*, vol. 25, núm. 102, pp. 22-39.
- Daniel, Marie-France, María Teresa de la Garza, Louise Lafortune, Richard Pallascio y Pierre Mongeau (2002), "El lugar del relativismo en los intercambios filosóficos de los alumnos", *Perfiles Educativos*, vol. 24, núm. 96, pp. 5-32.
- Díaz Barriga, Ángel (2001), "Los retos del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación", *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 93, pp. 2-6.
- Ávila Storer, Alicia (2001), "Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las Matemáticas", *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 93, pp. 59-86.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2001), "Educación y desarrollo económico y social. políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del Siglo 20", *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 91, pp. 7-36.

- Weiss, Eduardo (2000), "La situación de la enseñanza multigrado en México", *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 89-90, pp. 57-76.
- Elizondo Huerta, Aurora (2000), "El discurso cívico en la escuela", *Perfiles Educativos*, México, vol. 22, núm. 89-90, pp. 115-129.
- Coll, César (1999), "Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio", *Perfiles Educativos*, vol. 21, núm. 83-84, pp. 8-26.
- García Ruiz, Mayra y Raúl Calixto Flores (1999), "Actividades experimentales para la enseñanza de las ciencias naturales en educación básica", *Perfiles Educativos*, vol. 21, núm. 83-84, pp. 105-118.
- Lerner, Victoria (1997), "Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 75, pp. 44-53.
- Filloy, Eugenio (1995), "Diseño y desarrollo curricular para la enseñanza de las Matemáticas", *Perfiles Educativos*, núm. 68, pp. 26-28.
- Riveros, Héctor G. (1995), "El papel del laboratorio en la enseñanza de la física en el nivel medio superior", *Perfiles Educativos*, núm. 68, pp. 29-36.
- Imaz, Carlos (1995), "Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana", *Perfiles Educativos*, núm. 67, pp. 59-76.
- Zarzar Charur, Carlos (1994), "La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia", *Perfiles Educativos*, núm. 63, pp. 8-15.
- Jurado Valencia, Fabio (1994), "Bajtin-Voloshinov para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica", *Perfiles Educativos*, núm. 66, pp. 8-14.
- Lerner Sigal, Victoria (1993), "Libros de historia para niños: Parámetros y dificultades para elaborarlos", *Perfiles Educativos*, núm. 62, pp. 49-55.
- Street, Susan (1984), "Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP", *Perfiles Educativos*, núm. 7, pp. 14-29.
- Stromquist, Nelly P. (1984), "La descentralización educativa en Perú: Intenciones y realidades", *Perfiles Educativos*, núm. 5, pp. 18-28.
- Pescador Osuna, José Ángel (1983), "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México", *Perfiles Educativos*, núm. 19, pp. 28-42.
- Núñez Fernández, María Salud (1979), "Bases para el desarrollo de una didáctica de la enseñanza de las ciencias, Fincadas en un estudio de los procesos experimentales en niños de 10 a 13 años", *Perfiles Educativos*, núm. 6, pp. 3-16.

4. ARTÍCULOS DE LA REVISTA IBEROAMERICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Vol. 1, Núm. 1 (2010)

["Los profesores ante las innovaciones curriculares"](#)

Frida Díaz-Barriga Arceo

Vol. 1, Núm. 2 (2010)

["El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores"](#)

Victoria Ramírez-Rosales

Vol. 4, Núm. 11 (2013)

["El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación de excelencia en el Brasil"](#)

Luis Sime Poma

Vol. 6, Núm. 15 (2015)

["Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica"](#)

Miguel Angel Netzahualcoyotl Netzahual

Vol. 6, Núm. 17 (2015)

["La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo?"](#)

Martha-Isabel Velasquez-Palacios

Vol. 7, Núm. 19 (2016)

["Formación de docentes para los niveles inicial y primario"](#)

Edit-Susana Alberto-Aimaretti

Vol. 8, Núm. 21 (2017)

["Reseña del libro La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria, coordinado por Ángel Díaz Barriga"](#)

Frida Díaz-Barriga

Vol. 8, Núm. 23 (2017)

["El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis"](#)

Graciela Cordero-Arroyo, Ana-María Salmerón-Castro

5. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
1	Currículum, formación y vinculación	Ruiz Larraguivel, María Estela	¿Los técnicos superiores universitarios una formación en riesgo de desaparición? Paradojas y contradicciones a la educación superior de cidos cortos en México	Educación, empleo y trabajo
2	Currículum, formación y vinculación	Valle Flores, María de los Angeles	Análisis comparativo de las trayectorias laborales y la calidad ocupacional de una muestra de administradores egresados de una universidad pública y una privada.	Educación, empleo y trabajo
3	Currículum, formación y vinculación	Pacheco Lechón, Linda. Becaria posdoctoral UNAM	Comprensión de textos: una comparación entre condiciones de aprendizaje individual y colaborativo	Procesos formativos
4	Currículum, formación y vinculación	Gallardo Gutiérrez, Ana Laura	Continuidad y disrupción en las políticas curriculares de la educación básica mexicana, 1990-2017	Currículum
6	Currículum, formación y vinculación	De la Cruz, Flores Gabriela	Diseño y desarrollo de programas de formación de evaluadores especializados	Evaluación de la educación

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
7	Currículum, formación y vinculación	Barrón Tirado, María Concepción	El Posgrado. Debates contemporáneos	Procesos formativos
8	Currículum, formación y vinculación	Espino, Datsira Sandra. Becaria posdoctoral UNAM	Enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos. Estudio con estudiantes de posgrado en educación de la UNAM	Procesos formativos
9	Currículum, formación y vinculación	De la Cruz Flores, Gabriela	Equidad educativa: inclusión y exclusión en el ingreso, permanencia y egreso de la educación secundaria y media superior en el México actual.	Evaluación de la educación
10	Currículum, formación y vinculación	Gallardo Gutiérrez, Ana Laura y Andreas Pöllmann	Estudio de la política curricular para la atención a la población rural indígena en educación básica.	Currículum
11	Currículum, formación y vinculación	Ruiz Larraguivel, María Estela	Explorando los rasgos de la empleabilidad en los Técnicos Superiores Universitarios e Ingenieros egresados de la Universidad Tecnológica. El caso de la Universidad Tecnológica de Querétaro	Educación, empleo y trabajo

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
12	Currículum, formación y vinculación	Barrón Tirado, María Concepción	La educación secundaria en España: Problemáticas y retos al inicio del siglo. Estudio comparativo	Procesos formativos
13	Currículum, formación y vinculación	Morán Oviedo, Porfirio	La evaluación de los procesos y prácticas de formación en programas del posgrado universitario: campos profesional y disciplinario	Evaluación de la educación
14	Currículum, formación y vinculación	Barrón Tirado, María Concepción	La evaluación docente como una política para el mejoramiento de la calidad de la educación. En el proyecto colectivo: Evaluación docente: la voz de los maestros	Evaluación de la educación
15	Currículum, formación y vinculación	Ruiz Larraguivel, María Estela	La expansión de la educación superior de ciclos cortos en México. ¿Un crecimiento institucional sin demanda?	Educación, empleo y trabajo
16	Currículum, formación y vinculación	Díaz Delgado, Miguel Ángel	La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos.	Procesos formativos
17	Currículum, formación y vinculación	Pöllmann, Andreas	La formación intercultural inicial y continua de los maestros de educación obligatoria desde la perspectiva de estudiantes de la Escuela Normal Superior de México	Curriculum

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
18	Currículum, formación y vinculación	Barrón Tirado, María Concepción	La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En el proyecto colectivo: Pensamiento crítico en educación	Pensamiento crítico y campo educativo
19	Currículum, formación y vinculación	Gallardo Gutiérrez, Ana Laura	Las reformas curriculares a la educación básica mexicana: tendencias de política educativa y sus efectos en los planes y programas de estudio. 1990-2011. Primera etapa	Currículum
20	Currículum, formación y vinculación	Gallardo Gutiérrez, Ana Laura	Las reformas curriculares a la educación básica mexicana: tendencias de política educativa y sus efectos en los planes y programas de estudio. 1990-2011. Segunda etapa	Currículum
21	Currículum, formación y vinculación	Lloyd, Marion Whitney	Los egresados de las universidades interculturales en México: Entre una propuesta alternativa y un mercado laboral incierto	Educación, empleo y trabajo
22	Currículum, formación y vinculación	López Ramírez, Mónica	Movilidad académica, fortalecimiento de vínculos, fuga de cerebros e influencia de los países desarrollados en la constitución de las élites mexicanas y el desarrollo del país	Educación, empleo y trabajo

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
23	Currículum, formación y vinculación	Jung, Nina Ines	Movilidad laboral en espacios académicos: exigencias globales vs. prácticas locales	Educación, empleo y trabajo
24	Currículum, formación y vinculación	Morán Oviedo, Porfirio	Perspectiva cualitativa de la evaluación escolar. Desafío para la comprensión y transformación de la docencia	Evaluación de la educación
25	Currículum, formación y vinculación	Chehaibar Náder, Lourdes Margarita	Retos del diseño y rediseño curricular en la UNAM. Actores, procesos institucionales y orientaciones deseables	Currículum
26	Currículum, formación y vinculación	López Ramírez, Mónica	Trayectorias escolares, formas de aprendizaje y evaluación de los estudiantes de licenciatura en la UNAM. Análisis de casos de su oferta educativa	Procesos formativos
27	Currículum, formación y vinculación	Valle Flores, María de los Angeles	Universidad pública y privada: patrones de inserción laboral de egresados	Educación, empleo y trabajo
28	Diversidad sociocultural en la educación	Mingo Caballero, Araceli	Acoso sexual en la población estudiantil de la UNAM	Género y educación
29	Diversidad sociocultural en la educación	Trejo Quintana, Janneth	Alfabetización mediática y digital entre los estudiantes de secundaria en la ciudad de México. Saber y crear en el ecosistema mediático contemporáneo	Innovación tecnológica y educación

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
30	Diversidad sociocultural en la educación	Morales Martínez, Guadalupe Elizabeth	Álgebra cognitiva de los juicios hacia la inclusión y la diversidad, en el proyecto colectivo: Actitudes hacia los derechos (laborales, educativos, sociales, sexuales y de la salud) de grupos minoritarios	Educación, ciudadanía y derechos humanos
31	Diversidad sociocultural en la educación	Amador Bautista, María del Rocío	Circulación internacional de conocimientos científicos y técnicos. Proyecto individual: redes de conocimiento de científicos jóvenes de la UNAM	Innovación tecnológica y educación
32	Diversidad sociocultural en la educación	Piña Osorio, Juan Manuel (Responsable equipo UNAM) Doctores Jesús García Reyes y Judith Pérez Castro (participantes)	Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas (CITADEL)	Educación, ciudadanía y derechos humanos
33	Diversidad sociocultural en la educación	Morales Martínez, Guadalupe Elizabeth	Consolidación de un modelo de transferencia tecnológica de la evaluación cognitiva del aprendizaje en línea	Innovación tecnológica y educación

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
34	Diversidad sociocultural en la educación	Piña Osorio, Juan Manuel	Cultura ciudadana en estudiantes de educación superior	Educación, ciudadanía y derechos humanos
35	Diversidad sociocultural en la educación	Carbajosa Martínez, Diana	Educación para la democracia	Educación, ciudadanía y derechos humanos
36	Diversidad sociocultural en la educación	Mar Velasco, Patricia de Guadalupe	El enfoque gestalt en la educación	Cuerpo y Pedagogía
37	Diversidad sociocultural en la educación	Mar Velasco, Patricia de Guadalupe	El enfoque psicológico-terapéutico de la Gestalt y su aplicación a la Pedagogía. Un acercamiento desde la Gestalt Pädagogik Österreich.	Cuerpo y Pedagogía
38	Diversidad sociocultural en la educación	Mirreles Vargas, Olivia	El posgrado universitario en las universidades privadas mexicanas. Estudio cualitativo y comparativo entre instituciones representativas de este sector.	Representaciones e imaginarios sociales en educación
39	Diversidad sociocultural en la educación	Mingo Caballero, Araceli	Estudiantes feministas contra la violencia de género	Género y educación
40	Diversidad sociocultural en la educación	Hirsch Adler, Anita Cecilia	Estudio sobre la excelencia de profesorado de posgrado de la UNAM	Educación, ética y valores

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
41	Diversidad sociocultural en la educación	Ibarra Rosales, Guadalupe Estela	Ética de la docencia y de la enseñanza.	Educación, ética y valores
42	Diversidad sociocultural en la educación	Piña Osorio, Juan Manuel	Ética de la investigación educativa en posgrados en educación	Educación, ética y valores
43	Diversidad sociocultural en la educación	Ibarra Rosales, Guadalupe Estela	Ética docente y de la enseñanza: un estudio comparativo	Educación, ética y valores
44	Diversidad sociocultural en la educación	Ibarra Rosales, Guadalupe Estela	Ética e identidad profesional	Educación, ética y valores
45	Diversidad sociocultural en la educación	Pérez Castro, Judith	Ética profesional y valores profesionales de los estudiantes y profesores universitarios. En el proyecto colectivo: Proyecto interuniversitario sobre ética profesional	Educación, ética y valores
46	Diversidad sociocultural en la educación	Pogliaghi, Leticia	Expresiones de violencia en el bachillerato: subjetividades y prácticas de los jóvenes estudiantes	Educación, ética y valores
47	Diversidad sociocultural en la educación	Delgado Ballesteros, Gabriela	Fortalecimiento del Cuerpo Nacional de Instructores en Derechos Humanos de la División de Seguridad Regional de la Policía Federal	Educación, ciudadanía y derechos humanos

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
48	Diversidad sociocultural en la educación	Delgado Ballesteros, Gabriela	Género y derechos humanos en educación	Género y educación
49	Diversidad sociocultural en la educación	Pérez Castro, Judith	Inclusión educativa, discapacidad y educación superior. Análisis de dos universidades públicas mexicanas	Educación, ciudadanía y derechos humanos
50	Diversidad sociocultural en la educación	Morales Martínez, Guadalupe Elizabeth	Innovación en tecnología educativa para la evaluación del aprendizaje escolar en plataformas virtuales	Innovación tecnológica y educación
51	Diversidad sociocultural en la educación	Morales Martínez, Guadalupe Elizabeth	Innovación y desarrollo de tecnología educativa para la evaluación del aprendizaje en línea	Innovación tecnológica y educación
52	Diversidad sociocultural en la educación	Morales Martínez, Guadalupe Elizabeth	Juicios de culpabilidad en personas con discapacidad intelectual. En el proyecto colectivo: El estudio cognitivo de los juicios morales en personas con discapacidad intelectual	Educación, ciudadanía y derechos humanos
53	Diversidad sociocultural en la educación	García Reyes, Jesús	La ciudadanía en estudiantes y profesores de educación media superior	Educación, ciudadanía y derechos humanos
54	Diversidad sociocultural en la educación	Pérez Castro, Judith	La construcción del hábitat sustentable en contextos de vulnerabilidad	Educación, ciudadanía y derechos humanos

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
55	Diversidad sociocultural en la educación	Mar Velasco, Patricia de Guadalupe	La educación secundaria: perspectivas y retos al inicio del siglo: El caso de Austria. En el proyecto colectivo: La educación secundaria: perspectivas y retos al inicio del siglo.	Procesos formativos
56	Diversidad sociocultural en la educación	García Reyes, Jesús	La formación ciudadana de estudiantes y profesores de educación media superior	Educación, ciudadanía y derechos humanos
57	Diversidad sociocultural en la educación	Mireles Vargas, Olivia	La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales.	Representaciones e imaginarios sociales en educación
58	Diversidad sociocultural en la educación	Ruiz Velásco Sánchez, Enrique. Participantes: doctora Lourdes Alvarado, María Concepción Barrón	Laboratorio nacional de innovaciones didácticas	Innovación tecnológica y educación
59	Diversidad sociocultural en la educación	Ruiz Velásco Sánchez, Enrique	Laboratorios cibertónicos 3.0 para la inteligencia colectiva.	Innovación tecnológica y educación
60	Diversidad sociocultural en la educación	Velázquez Albo, María de Lourdes	Los congresos nacionales de universitarios 1910-1933 y el congreso de 1990	Representaciones e imaginarios sociales en educación

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
61	Diversidad sociocultural en la educación	Carbajosa Martínez, Diana	Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales y humanas.	Modos de formación para la producción de conocimientos
62	Diversidad sociocultural en la educación	Ruiz Velásco Sánchez, Enrique	Narrativas tecno pedagógicas digitales.	Innovación tecnológica y educación
63	Diversidad sociocultural en la educación	López Callejas, Severo. Becario posdoctoral UNAM	Participación político-pedagógica de los profesores indígenas en educación indígena bilingüe intercultural en el Valle del Mezquital	Análisis de políticas
64	Diversidad sociocultural en la educación	Delgado Ballesteros, Gabriela	Procesos de enseñanza aprendizaje en las normales. Una aproximación dialógica.	Procesos formativos
65	Diversidad sociocultural en la educación	Pérez Castro, Judith	Procesos de inclusión exclusión en la educación superior	Educación, ética y valores
66	Diversidad sociocultural en la educación	Hirsch Adler, Anita Cecilia	Proyecto de investigación sobre ética profesional en la UNAM	Educación, ética y valores
67	Diversidad sociocultural en la educación	Amador Bautista, María del Rocío	Redes de educación superior a distancia en México	Innovación tecnológica y educación

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
68	Diversidad sociocultural en la educación	Castro López, María Inés	Repensando la educación, la política y la cultura para la inclusión. Proyecto Individual: La práctica docente y la formación ciudadana. El caso de la educación media superior en la UNAM	Educación, ética y valores
69	Diversidad sociocultural en la educación	Mireles Vargas, Olivia	Representación social de la excelencia en el posgrado de la UNAM	Representaciones e imaginarios sociales en educación
70	Diversidad sociocultural en la educación	Piña Osorio, Juan Manuel	Representaciones sociales de la docencia. La visión de los profesores	Representaciones e imaginarios sociales en educación
71	Diversidad sociocultural en la educación	Pérez Castro, Judith	Significado y uso de los saberes tácitos para el desarrollo individual y ciudadano de personas con discapacidad	Educación, ética y valores
72	Diversidad sociocultural en la educación	Barreto Ávila, Magali. Becaria posdoctoral UNAM	Violencia de género, denuncia pública y acceso a la justicia en la comunidad estudiantil de la UNAM	Género y educación
73	Diversidad sociocultural en la educación	Mingo Caballero, Araceli	Violencia escolar y género	Género y educación
74	Diversidad sociocultural en la educación	Pogliaghi, Leticia	Violencia social en la educación media superior en México. Estudio de caso en estudiantes de un plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	Educación, ética y valores

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
75	Historia de la educación y la cultura	Marsiske Schulte, Renate	1929: ¿Año de ruptura en la Universidad?	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
76	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando	A cien años de la Universidad Nacional. Proyecto individual: Siglos de Autonomía	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
77	Historia de la educación y la cultura	Cejudo Ramos, Denise de Jesús, Becaría posdoctoral	Análisis de las interpretaciones sobre los movimientos estudiantiles en la historiografía especializada, 1978-2015	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
78	Historia de la educación y la cultura	Uribe Mendoza, Blanca Irais, Becaría posdoctoral UNAM	Análisis histórico de la educación veterinaria en la Universidad Nacional de México (1929-1945)	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
79	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Archivos de mujeres: Un espacio para la memoria de las mujeres en la historia	Fuentes para la historia de las instituciones
80	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Biografía de Hernando Ortiz de Hinojosa, universitario del siglo XVI	Fuentes para la historia de las instituciones
81	Historia de la educación y la cultura	Aguirre Salvador, Rodolfo	Clero, monarquía y sociedad en Nueva España, siglos XVI-XVIII	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
82	Historia de la educación y la cultura	Ríos Zúñiga, Rosalina	Descorporativización y secularización educativa: la Nacional y Pontificia Universidad de México en su declive (Clausuro de conciliarios, financiamiento y constituciones, 1821-1865)	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
83	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Edición electrónica de Tan lejos, tan cerca: a 450 años de la Real Universidad de México	Fuentes para la historia de las instituciones
84	Historia de la educación y la cultura	Alvarado Martínez Escobar, María de Lourdes	Educación superior femenina en México, siglos XIX y XX	Género y cultura en la historia de la educación
85	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Educación, escritura y género en Nueva España. Participa con el proyecto individual: Mujeres y escritura, siglos XVI al XVIII	Género y cultura en la historia de la educación
86	Historia de la educación y la cultura	Hidalgo Pego, Mónica	El Colegio de San Ildefonso en los siglos XVIII y XIX	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
87	Historia de la educación y la cultura	Ornelas Hernández, Moisés	El Concurso Nacional de Oratoria y la juventud estudiantil mexicana. ¿Empresa cultural o creación de una masa crítica? (1926-1940)	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
88	Historia de la educación y la cultura	Meza Huacuja, Ivonne. Becaría posdoctoral UNAM	El despertar de la consciencia: educación, adolescencia y movimientos juveniles en México (190-1940)	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
89	Historia de la educación y la cultura	Alvarado Martínez Escobar, María de Lourdes	El género y la globalización en los debates de la historia y la teoría social contemporánea	Género y cultura en la historia de la educación
90	Historia de la educación y la cultura	Casanova Cardiel, Hugo	El gobierno de la universidad española	Gestión y gobierno
91	Historia de la educación y la cultura	González González, Enrique	El libro en la Cultura Novohispana.	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
92	Historia de la educación y la cultura	Marsiske Schulte, Renate	El movimiento estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina: una reconsideración	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
93	Historia de la educación y la cultura	Bartolucci Iniccio, Jorge Ernesto	El Programa Internacional para la evaluación de los estudiantes (PIISA). Un marco de referencia para la evaluación de las competencias en la educación media superior en México	Evaluación de la educación
94	Historia de la educación y la cultura	Ornelas Hernández, Moisés	El surgimiento, desarrollo y alcances del Consejo Superior de Educación Pública, desde su creación hasta 1921	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
95	Historia de la educación y la cultura	Pérez Puente, María Leticia	Élite letrada: los cabildos eclesiásticos de la América Virreinal	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
96	Historia de la educación y la cultura	González González, Enrique	Estatutos y constituciones de la Real Universidad de México. Estudio y edición crítica	Fuentes para la historia de las instituciones
97	Historia de la educación y la cultura	Pérez Puente, María Leticia - responsable. Enrique González González. Corresponsable	Fuentes para el estudio de las universidades y colegios de la hispanoamérica colonial.	Fuentes para la historia de las instituciones
98	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	Fuentes para la historia de la educación	Fuentes para la historia de las instituciones
99	Historia de la educación y la cultura	Ornelas Hernández, Moisés	Guatemala en Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México. Proyecto de digitalización y automatización de los periódicos: Gaceta de Guatemala, (1841-1871) y el Guatemalteco (1873-1913)	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
100	Historia de la educación y la cultura	González González, Enrique	Guía de las fuentes manuscritas e impresas para el estudio de las universidades coloniales hispanoamericanas. En el proyecto colectivo: Fuentes para el estudio de las universidades y colegios de la hispanoamérica colonial	Fuentes para la historia de las instituciones
101	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando	Hacia una historia de las universidades hispánicas, siglos XVI al XX	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
102	Historia de la educación y la cultura	González Ledesma, Miguel Alejandro. Becario posdoctoral UNAM	Hacia una metodología para el estudio comparado de la gobernanza sistemática de la educación superior en América Latina y Europa occidental	Gestión y gobierno
103	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	Historia agraria de México	Fuentes para la historia de las instituciones
104	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	Historia comparada de la propiedad. En el proyecto colectivo: Seminario de Historia Agraria de México. Siglos XVI al XX	Fuentes para la historia de las instituciones
105	Historia de la educación y la cultura	Avarado Martínez Escobar, María de Lourdes	Historia de la Universidad y de las instituciones de educación superior en siglo XIX	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
106	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Historia de las universidades y de la cultura hispánica durante la Época moderna	Universidades Hispanoamericanas, siglo XVI-XVIII
107	Historia de la educación y la cultura	Castañeda García, Rafael	Historia económica y administración financiera del Seminario Conciliar de México. 1821-1861	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
108	Historia de la educación y la cultura	Dominguez Martínez, José Raul	Historia general de la Universidad Nacional siglo XIX	Instituciones y comunidades científicas y profesionales

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
109	Historia de la educación y la cultura	Marsiske Schulte, Renate	Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
110	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Historiografía, difusión y enseñanza de la historia	Procesos formativos
111	Historia de la educación y la cultura	González González, Enrique	Humanismo europeo y americano: el caso de Vives	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
112	Historia de la educación y la cultura	Martínez Carmona, Pablo. Becario posdoctoral UNAM	Instruir a la juventud al servicio de la República. Ceremonias escolares y símbolos patrióticos en la educación durante la primera mitad del siglo XIX. Ciudad de México y Veracruz	Historia social, cultura y narración
113	Historia de la educación y la cultura	Ríos Zuñiga, Rosalina	Insurgencia y marginalidad en Zacatecas	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
114	Historia de la educación y la cultura	Marsiske Schulte, Renate	Juventudes, sociedades y los dilemas de la formación humana	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
115	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando	La Real Universidad de México. Una universidad masculina. En el proyecto colectivo: Los debates de la globalización desde una perspectiva de género	Género y cultura en la historia de la educación

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
116	Historia de la educación y la cultura	Castañeda García, Rafael. Becario posdoctoral de la UNAM	La Congregación de San Felipe Neri y la educación ilustrada en el Bajío Novohispano, 1734-1820	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
117	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	La conquista. En el proyecto colectivo: Fuentes indígenas para la historia	Fuentes para la historia de las instituciones
118	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando. Participantes. Mónica Hidalgo	La Corona y las universidades en el mundo hispánico. Siglos XVI-XVIII	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
119	Historia de la educación y la cultura	Beristain Cardos, José Ángel. Becario posdoctoral UNAM	La diáspora de músicos del Conservatorio para la creación de la Facultad de Música de la Universidad. Nuevas miradas al conflicto entre Carlos Chávez y la educación musical universitaria en el contexto del nacionalismo mexicano	Fuentes para la historia de las instituciones
120	Historia de la educación y la cultura	Palomares Torres, Elisa Silvana. Becaría posdoctoral UNAM	La enseñanza de los saberes científicos y prácticos en el México colonial. Libros e instituciones	Fuentes para la historia de las instituciones
121	Historia de la educación y la cultura	Alvarado Martínez Escobar, María de Lourdes	La Escuela Nacional Preparatoria a través de la enseñanza de las ciencias. Siglos XIX y XX	Instituciones y comunidades científicas y profesionales

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
122	Historia de la educación y la cultura	Bartolucci Incico, Jorge Ernesto	La Generación de 1915 desde la perspectiva de Luis Enrique Erro	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
123	Historia de la educación y la cultura	Marsiske Schulte, Renate	La idea de la universidad alemana en 1810 (proyecto de traducción)	Fuentes para la historia de las instituciones
124	Historia de la educación y la cultura	Hidalgo Pego, Mónica	La Iglesia novohispana: reforma, religiosidad y educación. Siglo XVIII	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo
125	Historia de la educación y la cultura	Aguirre Salvador, Rodolfo (Corresponsable: Dr. Moisés Ornelas Hernández)	La Iglesia y la conformación sociopolítica de Nueva España: redes parroquiales, jerarquías eclesiásticas y actores sociales	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo
126	Historia de la educación y la cultura	Vega y Ortega Báez, Rodrigo Antonio. Becario posdoctoral UNAM	La instrucción pública a través de la Cátedra de Botánica de la Ciudad de México, 1821-1863	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
127	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	La propiedad indígena en Oaxaca, en el proyecto colectivo: Seminario de Historia de la Mixteca	Fuentes para la historia de las instituciones
128	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	La propiedad indígena, en el proyecto colectivo: Seminario de derecho indígena	Fuentes para la historia de las instituciones

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
129	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando	La Real Universidad de México en la Época colonial: historia, historiografía y fuentes. En el proyecto colectivo: Las universidades hispánicas siglos XV y XIX: España, Portugal, Italia y México. Historia, saberes e imagen	Fuentes para la historia de las instituciones
130	Historia de la educación y la cultura	Ríos Zúñiga, Rosalina	La reconfiguración de la ciudad letrada en el siglo XIX, formación profesional en colegios, institutos literarios y seminarios conciliares de México durante la primera mitad del siglo XIX	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
131	Historia de la educación y la cultura	Menegus Bornemann, Margarita	La transformación de la propiedad indígena	Fuentes para la historia de las instituciones
132	Historia de la educación y la cultura	Alvarado Martínez Escobar, María de Lourdes	La Universidad de México en el siglo XIX a través de sus fuentes documentales. En el proyecto colectivo: Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales	Fuentes para la historia de las instituciones
133	Historia de la educación y la cultura	Hidalgo Pego, Mónica	La Universidad de México: historia y vínculos con las instituciones de enseñanza novohispanas	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
134	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Las universidades hispánicas siglos XV y XIX: España, Portugal, Italia y México. Historia, saberes e imagen. Proyecto individual: Historiografía de las universidades hispánicas	Universidades Hispanoamericanas, siglo XVI-XVIII

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
135	Historia de la educación y la cultura	Pérez Puente, María Leticia (Responsable) Enrique González González (Corresponsable)	Libros y letrados en el gobierno de Indias	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo
136	Historia de la educación y la cultura	Hidalgo Pego, Mónica	Los colegios ex jesuitas, 1768-1821	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
137	Historia de la educación y la cultura	Domínguez Martínez, José Raúl	Los matemáticos en México	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
138	Historia de la educación y la cultura	Domínguez Martínez, José Raúl	Los matemáticos universitarios	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
139	Historia de la educación y la cultura	Martínez Hernández, Gerardo	Los médicos de la Real Universidad en la sociedad novohispana. Siglos XVI al XVIII	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
140	Historia de la educación y la cultura	Pérez Puente, María Leticia	Los seminarios tridentinos en Hispanoamérica	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo
141	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Marcaje digital de escritos de mujeres. En el proyecto colectivo: Cuerpo, escritura y género. Marcadores para el análisis digital de textos	Fuentes para la historia de las instituciones

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
142	Historia de la educación y la cultura	Marsiske Schulte, Renate	Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V.	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
143	Historia de la educación y la cultura	Ramírez González, Clara Inés	Mujeres, ciencia y universidad durante la Época moderna 2017-2022	Fuentes para la historia de las instituciones
144	Historia de la educación y la cultura	Alvarado Martínez Escobar, María de Lourdes	Mujeres, prensa y educación en México, siglos XIX y XX	Género y cultura en la historia de la educación
145	Historia de la educación y la cultura	Castillo Flores, José Gabino. Becario posdoctoral UNAM	Orígenes, carreras y movilidad de los miembros de los cabildos eclesiásticos de la Nueva España 1570-1600	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
146	Historia de la educación y la cultura	Bartolucci Iniccio, Jorge Ernesto	Perfil socio-escolar de la generación 2016- 1 a las licenciaturas de la UNAM.	Evaluación de la educación
147	Historia de la educación y la cultura	Aguirre Salvador, Rodolfo	Poder, formación y carrera del clero secular del Arzobispado de México (1574-1700)	Educación e instituciones eclesiásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo
148	Historia de la educación y la cultura	Casanova Cardiel, Hugo	Política educativa en México	Gestión y gobierno

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
149	Historia de la educación y la cultura	Casanova Cardiel, Hugo	Políticas universitarias. La UNAM 1970-2002	Gestión y gobierno
150	Historia de la educación y la cultura	Casanova Cardiel, Hugo	Políticas y gobierno universitario en México	Gestión y gobierno
151	Historia de la educación y la cultura	Ríos Zúñiga, Rosalina	Prensa, sociabilidad y grupos de poder local	Manifestaciones culturales y corrientes ideológicas
152	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando	Promoción universitaria en el siglo XVI	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
153	Historia de la educación y la cultura	Aguirre Salvador, Rodolfo	Proyecto internacional "Diccionario histórico derecho canónico en hispanoamérica y Filipinas, siglo XVI - XVIII (DCH)	Educación e instituciones eclesíásticas y civiles del mundo moderno y contemporáneo
154	Historia de la educación y la cultura	Ornelas Hernández, Moisés	Revolución y Constitución. La Escuela Nacional de Jurisprudencia, (1917-1940)	Instituciones y comunidades científicas y profesionales
155	Historia de la educación y la cultura	González González, Enrique	Surgimiento de las universidades iberoamericanas	Universidades Hispanoamericanas, siglo XVI-XVIII

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
156	Historia de la educación y la cultura	Hidalgo Pego, Mónica	Teólogos y juristas en los colegios y seminarios tridentinos en la Época colonial. En el proyecto colectivo: Teólogos y juristas. Del virreinato a la República	Universidades Hispanoamericanas, siglo XVI-XVIII
157	Historia de la educación y la cultura	González González, Enrique	Teólogos y juristas, del Virreinato a la República.	Universidades Hispanoamericanas, siglo XVI-XVIII
158	Historia de la educación y la cultura	Pavón Romero, Armando	Transcripción del libro 79 de los claustreros de catedráticos de la Universidad de Valencia. En el proyecto colectivo: El claustro de catedráticos de la Universidad de Valencia	Colegios y corporaciones educativas en Hispanoamérica siglos XVI al XIX
159	Políticas de la educación	Mendoza Rojas, Javier	Cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior. En el proyecto colectivo: Seguimiento del proceso de formulación, negociación y aprobación del presupuesto federal para educación superior	Gestión y gobierno
160	Políticas de la educación	Didriksson Takayanagui, Axel	Cátedra UNESCO "Universidad e Integración Regional"	Políticas científicas, tecnológicas y de innovación
161	Políticas de la educación	Rueda Beltrán, Mario	Condiciones institucionales y prácticas para el desarrollo de la docencia en las instituciones de educación superior.	Evaluación de la educación
162	Políticas de la educación	Didriksson Takayanagui, Axel	Educación superior y sociedades de conocimiento	Políticas científicas, tecnológicas y de innovación

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
163	Políticas de la educación	Didriksson Takayanagui, Axel	Educación y política pública	Gestión y gobierno
164	Políticas de la educación	Zorrilla Alcalá Juan Fidel	El lenguaje en las humanidades, las ciencias y las matemáticas: implicaciones para la educación posobligatoria.	Reformas educativas
165	Políticas de la educación	Canales Sánchez, Alejandro	El marco estructural nacional para la actividad docente. En el proyecto colectivo: Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas	Evaluación de la educación
166	Políticas de la educación	Alcántara Santuario, Armando	Enseñanza y aprendizaje en la educación para la ciudadanía global: enfoques internacionales, perspectivas y promesas	Educación, ciudadanía y derechos humanos
167	Políticas de la educación	Márquez Jiménez, Alejandro	Escolaridad y empleo en México: efecto de los ciclos económicos en las condiciones de empleabilidad de la población	Evaluación de la educación
168	Políticas de la educación	Zorrilla Alcalá, Juan Fidel	Estudio sobre los fundamentos y orientaciones pedagógicas del currículo de la educación obligatoria en México	Curriculum
169	Políticas de la educación	Arredondo Galván, Víctor Martiniano	Fines y objetivos de la educación superior	Análisis de políticas
170	Políticas de la educación	Aguilar Nery, Jesús	Justicia escolar en el nivel medio superior en Baja California y el Estado de México.	Análisis de políticas

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
171	Políticas de la educación	Aguilar Nery, Jesús	La equidad y las políticas para la educación media superior en México a partir de 1994 en términos de cobertura, calidad, pertinencia y financiamiento	Análisis de políticas
172	Políticas de la educación	Pacheco Méndez, Teresa	La evaluación académica universitaria en ciencias sociales y educación. La perspectiva del conocimiento y de la mediación tecnológica	Evaluación de la educación
173	Políticas de la educación	Díaz Barriga, Angel	La evaluación del desempeño docente en México. Análisis de la experiencia 2015	Evaluación de la educación
174	Políticas de la educación	Vera Martínez, Héctor	La evaluación en las trincheras: los evaluadores, la construcción de la calidad académica y la producción de órdenes de valía	Evaluación de la educación
175	Políticas de la educación	Canales Sánchez, Alejandro	La formación de doctores y la emergencia de los científicos. Análisis de tres casos	Análisis de políticas
176	Políticas de la educación	Ramos Calderón, José Antonio	La política educativa de inclusión y su expresión en las universidades interculturales y la obligatoriedad del bachillerato: un análisis a partir de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos	Análisis de políticas
177	Políticas de la educación	Marquez Jiménez, Alejandro. Armando Alcántara corresponsable	La producción científica en educación en Iberoamérica y su impacto social. Un análisis de las principales revistas de investigación educativa.	Políticas científicas, tecnológicas y de innovación

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
178	Políticas de la educación	Inclán Espinosa, Catalina	Las reformas educativas en América Latina y la profesión docente. Un panorama comparativo	Reformas educativas
179	Políticas de la educación	Patiño Salceda, Josefina. Becaria posdoctoral UNAM	Los doctorados profesionalizantes: significado, función y procesos de formación	Reformas educativas
180	Políticas de la educación	Vera Martínez, Héctor	Medición cuantitativa del mérito académico en tres universidades mexicanas. Un análisis socio-histórico.	Evaluación de la educación
181	Políticas de la educación	Canales Sánchez, Alejandro	Mérito, oportunidades y desigualdad social: la UNAM y la UNILA. En el proyecto colectivo: Oportunidades y desigualdad social en la educación superior	Análisis de políticas
182	Políticas de la educación	Rodríguez, Santiago Andrés	Movilidad educativa intergeneracional y niveles de logro en la transición a la educación media superior en México	Evaluación de la educación
183	Políticas de la educación	Trejo Peña, Alma Paola. Becaria posdoctoral UNAM	Paradojas de la cooperación académica en educación superior entre México y España (2000-2014)	Políticas científicas, tecnológicas y de innovación
184	Políticas de la educación	Zorrilla Alcalá Juan Fidel	Programa de bachillerato para una formación pertinente	Reformas educativas

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
185	Políticas de la educación	Didriksson Takayanaqui, Axel	Prospectiva de la educación superior	Políticas científicas, tecnológicas y de innovación
186	Políticas de la educación	Didriksson Takayanaqui, Axel	Reforma e innovación en el Sistema Educativo Nacional	Análisis de políticas
187	Políticas de la educación	Arredondo Galván, Víctor Martiniano	Retos a la expansión y a la calidad del posgrado en México. Complejidad y heterogeneidad en el posgrado universitario	Análisis de políticas
188	Políticas de la educación	Díaz Barriga, Angel, Lourdes M. Chehabbar, Catalina Inclán	Uso de las TIC en el aula. El caso del bachillerato de la UNAM. Seguimiento de uso de las tabletas en la Escuela Nacional Preparatoria. Proyecto Piloto en los planteles 6 y 7	Reformas educativas
189	Teoría y pensamiento educativo	Campos Hernández, Miguel Angel	Análisis sociocultural de estructuras de conocimiento y discursivas	Epistemología y educación
190	Teoría y pensamiento educativo	Zabalgoitia Herrera, Mauricio	Cartografía de la modernidad hispánica. Redes literarias transnacionales y mediadores culturales (España, Latinoamérica 1908-1939) (Participante)	Historia social, cultura y narración
191	Teoría y pensamiento educativo	Hoyos Medina, Carlos Angel	Conocimiento socialmente útil y su implicancia en la constitución de la pedagogía moderna	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
192	Teoría y pensamiento educativo	Plá Pérez, Sebastián	Conocimiento, currículo y justicia social en México y América Latina.	Análisis de políticas

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
193	Teoría y pensamiento educativo	Orozco Fuentes, Bertha	Curriculum, teoría y sociedad. Miradas, rasgos, posicionamientos desde América Latina. Proyecto individual: Reformas y cambios curriculares en la región latinoamericana	Pensamiento crítico y campo educativo
194	Teoría y pensamiento educativo	Pontón Ramos, Claudia Beatriz	Delimitación y problemática teórica e histórica del campo educativo y pedagógico	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
195	Teoría y pensamiento educativo	Hoyos Medina, Carlos Ángel	Desarrollo teórico en torno a la relación de sentido y significado y su aplicación didáctica.	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
196	Teoría y pensamiento educativo	De Alba Ceballos, Alicia	Educación: debates e imaginario social (programa de investigación). Proyecto individual: Currículum y siglo XXI, educación ambiental, sustentabilidad, teoría y educación	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
197	Teoría y pensamiento educativo	Bravo Mercado, María Teresa	El cambio ambiental de las universidades: los programas institucionales de medio ambiente	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
198	Teoría y pensamiento educativo	Orozco Fuentes, Bertha	El cambio curricular en educación superior: el caso de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM	Pensamiento crítico y campo educativo
199	Teoría y pensamiento educativo	Rosa, Carlo	El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja	Epistemología y educación

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
200	Teoría y pensamiento educativo	Campos Hernández, Miguel Angel	Epistemología y procesos cognoscitivos en el contexto educativo	Epistemología y educación
201	Teoría y pensamiento educativo	Ducoing Watty, Patricia y María Concepción Barrón Tirado	Evaluación docente: la voz de los maestros	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
202	Teoría y pensamiento educativo	De Alba Ceballos, Alicia	Experiencias de cuerpos colegiados consolidados, en consolidación y grupos de investigación en la creación y recreación de enfoques filosóficos, teóricos y metodológicos sobre educación. Proyecto individual: Autobiografía del grupo de investigación "Educación, debates e imaginario social"	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
203	Teoría y pensamiento educativo	Aguirre Lora, María Esther	Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 c.a.)	Historia social, cultura y narración
204	Teoría y pensamiento educativo	Bravo Mercado, María Teresa	Incorporación de la dimensión ambiental al currículum de la Universidad Nacional Autónoma de México (1991-2000-2012)	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
205	Teoría y pensamiento educativo	De Alba Ceballos, Alicia	Influencia de la obra de Foucault en el pensamiento educativo en México	Filosofía, teoría y educación
206	Teoría y pensamiento educativo	Aguirre Lora, María Esther	Italianos en México. Producción y conservación del concimiento (XVI al XVIII)	Historia social, cultura y narración

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
207	Teoría y pensamiento educativo	Ducoing Watty, Lilly Patricia y María Concepción Barrón Tirado	La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado	Procesos formativos
208	Teoría y pensamiento educativo	Orozco Fuentes, Bertha	La educación secundaria: perspectivas y retos al inicio del siglo: el caso de Inglaterra. En el proyecto colectivo: La educación secundaria: perspectivas y retos al inicio del siglo	Procesos formativos
209	Teoría y pensamiento educativo	Ducoing Watty, Lilly Patricia	La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado. Proyecto individual: La educación secundaria en Francia y Colombia.	Procesos formativos
210	Teoría y pensamiento educativo	Aguirre Lora, María Esther	La nueva historiografía de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes. Estado de Conocimiento. Area 9. Historia e historiografía de la educación	Historia social, cultura y narración
211	Teoría y pensamiento educativo	Hoyos Medina, Carlos Ángel	La pedagogía como medicación transitiva de la racionalidad creencial a la racionalidad metódica de la modernidad	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
212	Teoría y pensamiento educativo	Plá Pérez, Sebastián	Legitimar la desigualdad. Inequidad y exclusión en el discurso educativo mexicano contemporáneo	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
213	Teoría y pensamiento educativo	Bravo Mercado, María Teresa	Los procesos de profesionalización en el campo de la educación ambiental en México. Análisis de programas académicos de formación en educación ambiental	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos

No.	AREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
214	Teoría y pensamiento educativo	Pontón Ramos, Claudia Beatriz	Mujeres en espiral: Criminología crítica, perspectiva de género y pedagogía en resistencia	Género y educación
215	Teoría y pensamiento educativo	Alvarez Hernández, Gabriel Alejandro. Becario posdoctoral UNAM.	Narrativa y experiencias vividas de profesores y estudiantes en escuelas normales en el marco de las políticas educativas	Políticas científicas, tecnológicas y de innovación
216	Teoría y pensamiento educativo	Zabalgoitia Herrera, Mauricio	Pedagogías masculinas. Educación, género y nación a la luz de los campos universitario e intelectual en México (s. XIX-XX)	Género y educación
217	Teoría y pensamiento educativo	Zabalgoitia Herrera, Mauricio	Pedagogías masculinas. Educación, género y poder en los campos universitario e intelectual en México (s. XIX-XX)	Género y educación
218	Teoría y pensamiento educativo	Ducuing Watty, Lilly Patricia	Pensamiento crítico en educación. Proyecto individual: Epistemologías y metodologías de la investigación en educación	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
219	Teoría y pensamiento educativo	Orozco Fuentes, Bertha	Pensamiento crítico y curriculum	Pensamiento crítico y campo educativo
220	Teoría y pensamiento educativo	Romero Gonzaga, Rosalina. Becaria posdoctoral UNAM	Políticas en la educación secundaria. Cambios y continuidades, 1933-2013. Resultado de dos décadas de reforma	Análisis de políticas

No.	ÁREA	RESPONSABLE	PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
221	Teoría y pensamiento educativo	Hoyos Medina, Carlos Ángel	Pragmatismo en educación	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
222	Teoría y pensamiento educativo	Hoyos Medina, Carlos Ángel	Razón y formación de modernidad. Lo constitutivo de la pedagogía como teoría social	Debates teóricos, transversalidad y sistemas educativos
223	Teoría y pensamiento educativo	Plá Pérez, Sebastián	Teoría e investigación de enseñanza de la historia y las ciencias sociales	Epistemología y educación
224	Teoría y pensamiento educativo	De Alba Ceballos, Alicia	Teoría y currículum. Cultura, identidad, contornos sociales y horizontes de futuro	Filosofía, teoría y educación
225	Teoría y pensamiento educativo	De Alba Ceballos, Alicia	Teoría y educación. Política, cultura, ambiente y educación	Filosofía, teoría y educación

Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano
Se terminó de compilar en octubre de 2018